الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باجي مختار –عنابة –

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس والأرطوفونيا

الموضوع:

اقتراح برنامج تدخل مبكر لأطفال التربية التحضيرية ذوي بعض الصعوبات النمائية

- دراسة ميدانية ببعض الابتدائيات و دور الحضانة لولاية عنابة -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (LMD) شعبة علوم التربية

تخصص: التربية الخاصة

إعداد الطالبة:

سعاد بومعزة

إشراف الدكتورة:

رحيمة بن اسماعيل

أعضاء لجنة المناقشة

اسم ولقب الأستاذ	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
منى عتيق	أستاذة التعليم العالي	جامعة باجي مختار– عنابة	رئيسا
رحيمة بن اسماعيل	أستاذة التعليم العالي	جامعة باجي مختار– عنابة	مشرفا ومقررا
إلهام ساسان	أستاذة التعليم العالي	جامعة باجي مختار– عنابة	مناقشا
قنون خميسة	أستاذة التعليم العالي	المركز الجامعي بريكة– باتنة	مناقشا
رانية هادف	أستاذة محاضرة "أ"	جامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة	مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدخل مبكر لأطفال التربية التحضيرية ذوي بعض الصعوبات النمائية ، وذلك من خلال طرح الإشكالية التالية:

ما مدى فعالية برنامج التدخل المبكر المقترح في التخفيف من بعض الصعوبات النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية ؟

ولقد صيغت من هذه الإشكالية تساؤلات فرعية أخرى ووضعت لها فرضيات.وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الشبه التجريبي، و طبقت على عينة تكونت من 18 طفل من ذوي الصعوبات النمائية،واعتمدت الدراسة على الأدوات التالية:

– بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (LDDRS) من إعداد الأستاذ الدكتور "فتحي مصطفى الزيات.

– البرنامج التدريبى لعلاج صعوبات التعلم النمائية من اعداد الباحثة.

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن أكثر الصعوبات النمائية التي يعاني منها الأطفال ذوي الصعوبات النمائية هي: الذاكرة والإنتباه.

– برنامج التدخل المبكر المقترح فعال في التخفيف من صعوبات التعلم النمائية الأكثر شيوعا (الذاكرة ، الانتباه...) لدى أطفال التربية التحضيرية.

– برنامج التدخل المبكر المقترح فعال في التخفيف من بعض الصعوبات النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية.

الكلمات المفتاحية: برنامج التدخل المبكر، التربية التحضيرية، الأطفال التربية التحضيرية ذوي الصعوبات النمائية، الصعوبات النمائية.

Abstract

This study aimed at identifying the effectiveness of an early intervention programme for children in preparatory education with some developmental difficulties by raising the following problems:

How effective is the proposed early intervention programme in alleviating some of the developmental difficulties of children in preparatory education?

Other sub-questions and hypotheses have been formulated from this problem. The study drew on the semi-experimental curriculum, applied to a sample of 18 children with developmental difficulties, and relied on the following tools:

-Diagnostic scale battery for developmental and academic learning difficulties (LDDRS) prepared by Prof. Dr. Fathi Mustafa Al-Zayat.

-Training program for the treatment of developmental learning difficulties from the preparation of the researcher.

The study's findings were as follows:

-The greatest developmental difficulties experienced by children with developmental difficulties are: memory and attention.

-The proposed early intervention programme is effective in alleviating the most common developmental learning difficulties (memory, attention...) Children in preparatory education.

-The proposed early intervention programme is effective in alleviating some of the developmental difficulties of children in preparatory education.

Keywords: early intervention programme, preparatory education, preparatory education children with developmental difficulties, developmental difficulties

إهـــــــــداء

من أي أبواب الثناء سأدخل وبأي العبرات أبدأ، أرسل أزكى التحيات وأجملها وأنداها إلى من سبقني إلى كل شيئ فكان مصباحا ينير دربي إلى من سعى جاهدا لتحيقي حلمي إلى من كان يرى نفسه في أنا، من منح دون إنتظار وغفر دون إعتذار إلى من كان سببا لوجودي اليوم في هذا المقام " والدي رحمه الله ".

إلى من تلوح في سمائي نجمة براقة، إلى من غرست في قلبي معنى التميز والإبداع، من يعجز الكلام عن وصفها " أمي الغالية "

إلى هبة الله أعز الناس " إخواتي وأخواتي " وأهلي جميعا.

إلى رفيق دربي وشريك حياتي " زوجي العزيز"

إلى فلذات أكبادي و نبض قلبي "إبنتاي"

إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد

إلى كل هؤلاء أهدي هذا الجهد المتواضع.

شكـــــــــــــــــر وتقدير

الحمد لله الذي انعم علينا بنعمة العقل، فجعلنا من طلبة العلم ومحبيه، الحمد لله الذي من علي بالتوفيق لإتمام هذا العمل فلولا توفيق الله عز وجل لما رأى هذا العمل النور الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه.

من لم يشكر الناس لم يشكر الله، لكن يعجز اللسان عن إيجاد أسمى عبارات الشكر وأبلغها لمن أخذوا بيدي نحو اتمام هذا العمل المتواضع، وكانت لهم الوقفات الدائمة التي لولاها لما استعطت لذلك سبيلا،

أبدي شكري الأكبر لوالدي " رحمه الله" الذي سعى جاهدا لأصل لهذه المرحلة فكان مصباحا أنار طريقي وسندا لي في كل المراحل، كما أتوجه بالشكر الكبير إلى أستاذة الفاضلة: الأستاذة الدكتورة رحيمة بن اسماعيل، التي تكرمت بالإشراف على هذه الرسالة، وأنارت لي الطريق بما آتاتني به من نصائح وارشادات جوهرية، ولم تبخل علي لا من وقت ولا من جهد، أكرمك الله أستاذيي، وجعلها في ميزان حسناتك، وجزاك الله كل خير. واتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى استاذاتي الفضليات؛ الأستاذة الدكتورة منى عتيق، والأستاذة الدكتورة إلهام ساسان، الأستاذة الدكتورة قنون خميسة والدكتورة رانية هادف وذلك لقبولهن وتكرمهن لمناقشة أطروحتي ، كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الدكتورة مريم بسيكر التي كان لي بها عظيم الشرف، في الاستفادة من نصائحها العلمية التي زادت للرسالة قيمة.

وفي الأخير أتقدم بشكري الخالص الى كل من ساعدني لإنجاز هذه الرسالة سواءا من قريب أو من بعيد.

فهرس المحتويات

إهداء

شكر وتقدير

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

مقدمة:..... أ-- د

الجانب النظري

الفصل الأول: الفصل التمهدي

1- إشكالية الدراسة:.....ص **3**

2- فرضيات الدراسة:.....ص5

3- أهداف الدراسة:.....ص6

4- أهمية الدراسة:.....ص6

5- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:.....ص8

6- الدراسات السابقة:.....ص9

الفصل الثاني: صعوبات التعلم النمائية

- تمهيد:.....ص22

أولا: صعوبات التعلم:.....ص23

1- مفهوم صعوبات التعلم:.....ص23

2-صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة به:.....ص26

3- أسباب صعوبات التعلم:.....ص28

4- تصنيف صعوبات التعلم:.....ص30

5- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:.....ص32

6- خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم:.....ص34

ثانيا: صعوبات التعلم النمائية:.....ص37

1- تعريف صعوبات التعلم النمائية:.....ص37

2- علاقة صعوبات التعلم النماية والأكاديمية :.....ص38

3- أنماط صعوبات التعلم النمائية:.....ص40

خلاصة الفصل:.....ص48

الفصل الثالث: التربية التحضيرية

تمهيد:.....ص50

1- تعريف التربية التحضيرية :.....ص51

2- لمحة تاريخية حول التربية التحضيرية:.....ص52

3- مؤسسات التربية التحضيرية :.....ص55

4- تطور التربية التحضيرية في الجزائر : ص58

5- برنامج التربية التحضيرية: ص60

6- وضائف التربية التحضيرية:.....ص73

7- أهداف التربية التحضيرية:.....ص 74

8- الخصائص النمائية لطفل التربية التحضيرية:.....ص79

9- ملمح الطفل في نهاية مرحلة التربية التحضيرية:.....ص85

10- العلامات الشائعة لصعوبات التعلم في الطفولة المبكرة:.....ص86

-خلاصة الفصل:.....ص93

الفصل الرابع: التدخل المبكر

تمهيد:.....ص96

1- مفهوم التدخل المبكر:.....ص97

2-نشأة وتطور التدخل المبكر:.....ص99

3- نظريات التدخل المبكر:.....ص102

4- مبررات التدخل المبكر:.....ص104

5- أهداف التدخل المبكر:.....ص105

6- أهمية التدخل المبكر: ص106

7- برامج التدخل المبكر:.....ص107

- خلاصة الفصل:.....ص108

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

- **تمهيد:**.....ص112

أولاً- الدراسة الاستطلاعية:.....ص113

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:.....ص113

2- عينة الدراسة الاستطلاعية:.....ص114

3- أدوات الدراسة الاستطلاعية:.....ص116

ثانياً: الدراسة الأساسية:.....ص131

1- منهج الدراسة الأساسية:.....ص131

2- عينة الدراسة الأساسية:.....ص132

3- حدود الدراسة الأساسية:.....ص134

4- أدوات الدراسة الأساسية:..... .ص 135

5- أساليب المعالجة الإحصائية:.....ص161

- خلاصة الفصل:.....ص162

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:..... ص164

أولا: عرض نتائج الدراسة

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:.....ص165

2- عرض نتائج الفرضية الثانية:.....ص166

3- عرض نتائج الفرضية العامة:.....ص169

خلاصة:.....ص177

ثانيا : مناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد:.....ص179

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:.....ص179

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:.....ص181

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة: ص185

4- استنتاج عام:.....ص189

- خاتمة:.....ص190

- **قائمة المراجع**:.....ص196

- **قائمة الملاحق**.....ص209

قائمة الجداول

الرقم	عناوين الجداول	الصفحة
01	يوضح الفرق بين بصعوبات التعلم و التأخر الدراسي و بطء التعلم و ضعف عقلي	27
02	مجالات الأنشطة في التربية التحضيرية ومضامينها	69
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الابتدائيات ودور الحضانة	114
04	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	116
05	طريقة تصحيح الفقرات المصاغة لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية	117
06	يحدد درجة الصعوبات التعلم النمائية	118
07	قيمة الثبات لكل مجال من مجالات االمقياس	119
08	نتيجة التحكيم الخاصة ببرنامج التدخل المبكر	130
09	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	132
10	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤسسة التعليمية	133
11	ترتيب جلسات البرنامج ومضمونها	154
12	ترتيب اختبارات صعوبات التعلم النمائية بناء على استجابة أفراد العينة	165
13	نتائج اختبار "ت" بين القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة والخاصة بصعوبات الانتباه	167

14	نتائج اختبار "ت" بين القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة والخاصة بصعوبات الذاكرة	168
15	نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي في التخفيف من صعوبات التعلم النمائية لدى عينة الدراسة	169
16	حجم تأثير برنامج التدخل المبكر في التخفيف من الصعوبات النمائية لدى مجموعة البحث على بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية	173
17	تصنيف حجم الأثر	176

قائمة الملاحق

الرقم	العنـــــوان
01	بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية
02	قائمة بأسماء السادة المحكمين الذين حكموا برنامج الدراسة

مقدمة:

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل حياة الإنسان من حيث التكوين الجسمي والعقلي والوجداني، لأن الأسس النفسية والاجتماعية والعقلية والتربوية والخلقية تتكون وتتأسس في هذه المرحلة المبكرة من الحياة، إذ تتميز بنمو سريع في اللغة سواءً من حيث التحصيل أوالتعبير أوالفهم، كما تتسم بنمو عقلي سريع واكتساب المهارات.وهو ما أكدته (سوسن، 2010،ص 21) إذ تعتبر مرحلة الطفولة من المراحل المهمة والقاعدية في حياة كل كائن بشري، وبتالي توفير الأرضية السليمة والمحيط الآمن والمستقر مهم جدا لنمو الطفل وتطوره.

كما جاء في وصف لعلماء النفس عن هذه المرحلة بأنها فترة جد حساسة ، وهي في نفس الوقت فترة مرنة من عمر الإنسان، إذ يكتسب فيها أطباعا وعادات تبقى ملازمة له مدى الحياة، وعلى هذا الأساس أطلق عليها اسم "الفترة التكوينيَّة"، حيث فيها يتحدد نمو الفرد نموا متكاملا متوازنا " جسميا،نفسيا،عقليا" بما يحقق له ذاته في المستقبل.

فالاهتمام بالطفولة في أي مجتمع هو اهتمام بمستقبل هذا المجتمع بأسره، ويقاس تقدم المجتمعات ورقيها بمدى اهتمامها بالأطفال والعناية بهم، ودراسة مشكلاتهم والعمل على حلها (شرابي، 2018).

وترى (هدى، 2014) أنه لا يمكن اغفال دور البيئة في منح الطفل مورثات من شانها أن تساهم في تكوينه، وذلك باعتبار الطفل في مرحلة الطفولة نتاج لتفاعل مورثاته وبيئته، فهو يولد ويتعلم بفضل قوة داخلية من مورثاته تدفعه لذلك مما تجعله مزودا بإمكانات وطاقات كامنة تشترك في تحديد نمط نموه في المستقبل، كما تسمح له بتفجير هذه القدرات وصقل الإمكانيات عن طريق المصادر التي تكسبه الخبرات والمهارات تزوده بالمعلومات وذلك حتى لا يحرم الطفل في هذه المرحلة من النمو والتعلم السويين في حالة ما إذا تواجد في بيئة فقيرة تعاني قصور من شأنه أن يعيق هذا النمو.

ويعتقد جلين دومان Glenn Doman أن كل طفل يولد بامكانيات عقلية هائلة ويمكن تطويرها في حالة ما إذا تم تحفيز دماغ الطفل، وذلك نظرا لأن فتعليم الأطفال لا يبدأ في سن السادسة بل منذ الساعات الأولى من الحياة. (هاجر،2021، ص 49)

وهنا يبرز دور التربية التحضيرية أو ما يعرف بمرحلة ما قبل المدرسة والتي وضعت بشكل مقصود ومخطط له وموجه كي تدعم الطفل وتهيئه للمراحل العمرية الأخرى.إذ تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة بيئة مبكرة ومهمة لتحسين تطور الطفل، فالمعلمون يعملون جاهدين لتحقيق أهداف خاصة لتنمية قدرات الطفل قدر الإمكان وذلك من خلال تنمية قدرتهم على الاستماع والتأمل والتعبير عن آرائهم لتطوير استخدامهم للغة المنطوقة سواءا من حيث المفردات والمفاهيم أوطرح الأسئلة والقدرة على المناقشة والتواصل مع الآخرين، وتنمية الاهتمام باللغة المكتوبة والنصوص والوسائط المختلفة والصور والرموز ، بهدف تطوير قدراتهم الابداعية (Norling& Lillvist, 2016, p49)

لذا فإن الالتحاق بفصول التربية التحضيرية المعدة إعدادا جيدا أمر مهم للغاية، لما له من تأثير في تكوين شخصية الطفل وتنمية استعداداته وقدراته، إذ تعتبر مرحلة التربية التحضيرية في الجزائر شكل من أشكال التعلم المبكر المدرج ضمن الابتدائيات وكذا دور الحضانة والمساجد ومختلف المؤسسات والهيئات العمومية والاقتصادية. حيث تعتبر التربية التحضيرية مرحلة هادفة ولا تقل أهميتها عن المراحل التعليمية الأخرى. كما أنها مرحلة تربوية متميزة وقائمة بذاتها، تهدف إلى تأهيل الطفل تأهيلا سليما للالتحاق بالمرحلة الابتدائية وذلك حتى لا يشعر الطفل بصدمة نظرا للانتقال المفاجئ من البيت إلى المدرسة، حيث تترك له الحرية في ممارسة نشاطاته واكتشاف قدراته وميوله وإمكانياته وبذلك فهي تسعى إلى مساعدة الطفل في اكتساب مهارات وخبرات جديدة مما تسمح له بتكوين شخصية سوية وسليمة تمكنه من التعامل مع المجتمع.

بما أن التربية التحضيرية مرحلة من المراحل التعليمية التي يتم فيها تلقين الطفل معلومات متخصصة وهادفة على قدر تلك المرحلة لذا خصص لها معلم متخصص يعمل على تربية وتعليم الأطفال. وهذه المرحلة كغيرها من المراحل التي يمكننا فيها أن نميز بعض السلوكات التي تصدر عن الطفل من خلال سمات وتصرفات مميزة تجعل المعلم يقع في حيرة أو يطرح بعض التساؤولات محاولة منه لإيجاد تشخيص لهذه الحالات وهو ما يعرف بالتشخيص المبكر. و قد تشير هذه السلوكات أو المؤشرات لاحتمال تعرض الطفل لبعض صعوبات التعلم النمائية التي من شأنها أن تعيق أو تسبب تأخر في تعلم الطفل أو تسبب له صعوبات تعلم أكاديمية في المراحل التعليمية القادمة.

يعتبر التشخيص المبكر أول خطوة من خطوات التدخل المبكر الذي قد يمنح لنا فرصة للتعامل مع هذه الصعوبات و ومواجهاتها في وقت مبكر فنلجأ بالتالي إلى اختبار وتصميم وتنفيذ برامج تدخل مناسبة من شأنها أن تحد كثيرا من تلك الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب عن هذا الأمر.

وعليه تكمن أهمية الدراسة الحالية في محاولة طرح برنامج تدخل مبكر الغاية منه هو: علاج أو التخفيف من صعوبالت التعلم النمائية لدى أطفال التربية، ومحاولة تنمية مهارات الأطفال ذوي الصعوبات، فهذه الدراسة إسهامة علمية في كيفية التعامل مع ذوي الصعوبات النمائية داخل المدارس الابتدائية ودور الحضانة، كما أن البرنامج يتسم ببساطة ومرونة، مما يتيح لمعلم التربية التحضيرية بتطبيقه على هذه الفئة من الأطفال.

وللإلمام بمختلف جوانب موضوع الدراسة ارتأينا تقسمه إلى جانبين مكملين، جانب نظري وجانب تطبيقي، أما الجانب النظري فيضم أربعة فصول هي:

الفصل الأول بعنوان الفصل التمهيدي و يحوي على إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها، وتحديد أهدافها وأهميتها وتحديد المصطلحات الإجرائية والدراسات السابقة.

الفصل الثاني المعنون بصعوبات التعلم النمائية والذي اشتمل على عنصرين هما: أولا: صعوبات التعلم بصفة عامة ويضم هذا العنصر مفهوم صعوبات التعلم، صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة به، أسبابها، تصنيفها، النظريات المفسرة لها، خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

في حين تمحور العنصر الثاني حول صعوبات التعلم النمائية والذي شمل تعريفا لصعوبات التعلم النمائية، علاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية، وأخيرا أنماطها.

الفصل الثالث: والذي جاء تحت عنوان التربية التحضيرية حيث شمل العناصر التالية: تعريف التربية التحضيرية، لمحة تاريخية، مؤسسات التربية التحضيرية، تطور التربية التحضيرية في الجزائر، مناهجها، وضائفها وأهدافها، كما شمل هذا الفصل أيضا على الخصائص النمائية لطفل التربية التحضيرية و ملمح الطفل في نهاية مرحلة التربية التحضيرية وآخر عنصر يندرج ضمن هذا الفصل تمثل في العلامات الشائعة لصعوبات التعلم في الطفولة المبكرة.

وجاء الفصل الرابع في هذا الجانب بعنوان "التدخل المبكر" جيث درس من خلال العناصر التالية:مفهوم التدخل المبكر،نشأته وتطوره ،النضريات الخاصة به، مبررات التدخل المبكر، أهميته، أهدافه، و أخيرا برامج التدخل المبكر.

أما الجانب التطبيقي من الدراسة تضمن فصلين والمتمثلين فيما يلي:

الفصل الخامس والذي جاء تحت عنوان " الاجراءات المنهجية للدراسة" وقد خصص جزئه الأول للدارسة الاستطلاعية وأهدافها وعينتها وأدواتها، في حين خصص جزءه الثاني للدراسة الأساسية والتي شملت على المنهج المعتمد،عينة الدراسة، حدود الدراسة وأدواتها وأساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل السادس والذي عنون بـ " عرض ومناقشة نتائج الدراسة وقد خصص هذا الفصل في جزئه الأول لعرض نتائج الدراسة، في حين خصص الجزء الثاني منه لمناقشة نتائج الدراسة والاستنتاج العام.

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة.

الفصل الثاني: صعوبات التعلم النمائية.

الفصل الثالث: صعوبات التعلم على مستوى فصول التربية التحضيرية.

الفصل الرابع: التدخل المبكر.

الفصل الأول:

الإطار المفاهيمي للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة

6- الدراسات السابقة

الإشكالية:

حياة الفرد تمر بمراحل عمرية متعددة بدءاً من مرحلة الرضاعة وانتهاءً بالشيخوخة، ويتخللهما مرحلة الطفولة بمختلف مستوياتها ويليها مرحلتي المراهقة و الرشد، ولكل مرحلة خصائصها وومميزاتها التي تجعلها بالضرورة مرحلة مختلفة عن الأخرى وفي نفس الوقت مرحلة مكملة لمرحلتها السابقة. وتعتبر مرحلة الطفولة المبكرة أوالوسطى أو المتأخرة، من أخطر وأدق المراحل العمرية في حياة الإنسان، ففيها تتطور الكثير من الجوانب المعرفية والعقلية والاجتماعية والنفسية للفرد وذلك نظرا لما يكتسب من تعليم وتكوين المفاهيم وتشكيل الشخصية، كما تعتبر الخبرات المبكرة المكتسبة في هذه المرحلة الأساس الذي له تأثير قوي على جوانب النمو المختلفة والتي من شأنها المساهمة في إنتاجية وعطاء الفرد في المستقبل.

بهدف صقل الخبرات التي تتكتسب في مرحلة الطفولة المبكرة وجب بلورة وتأسيس ما يعرف بمرحلة التربية التحضيرية، فهذه الأخيرة تتميز كونها مرحلة تعليمية من شأنها صقل المهارات عند الأطفال، وتعتبر أيضا مرحلة الاستمتاع بما يقوم الطفل بإنجازه دون الشعور بالملل، مما يساعده على النجاح في اكتساب المهارات المختلفة، والتي يتطلب اكتسابها أن يكون الطفل راغبا في تعلم المهارة إضافة إلى ذلك وصوله إلى نضج جسمي وعصبي مناسبين، وأيضا وجود التدريب والتشجيع المناسبين والمستمرين الذين من شأنهما إتاحة الأداء السليم للمهارة.

ومع كل هذه الأمور التي تتوفر بطريقة سلسة وسليمة للطفل إلا أن هناك البعض منهم قد يواجه في هذه المرحلة مشكلات قد تتسبب في عرقلتهم ومن بين هذه المشكلات نجد صعوبات التعلم النمائية والتي تعرف أنها تتناول العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والادراك والذاكرة والتفكير واللغة وهي بدورها عمليات تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للطفل، فأي خلل أو اضطراب يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يسبب بالضرورة العديد من الصعوبات اللاحقة، التي ويمكنها الظهور عند الطفل في مرحلة دخول المدرسة. (الظفيري،2015)

إلا أن هذا الخلل أو الإضطراب يمكن ملاحظته وتميزه في مراحل متقدمة وذلك من خلال بعض السلوكات التي يصدرها الطفل والتي تترجم بوجود هذا الخلل ما وهو ما أكده (عادل عبد الله محمد.2006) حيث ذكر أن صعوبات التعلم لا تبدأ فجأة بل لابد لها أن تتجلى في سلوكيات متعددة تصدر عن الطفل وتدل على وجود ذلك الخلل. ومن خلال ملاحظة تلك المؤشرات نكون قد تمكنا من تشخيص هذه المشكلة وهو ما يعرف بالتشخيص المبكر الذي من شأنه أن يسمح لنا بوضع خطة تدخل مبكرة أو بالأحرى تصميم برامج تدخل مبكرة تهتم أو تهدف لمعالجة هذا الخلل، ومواجهته في وقت مبكر.

وهو ما يوضح أن الهدف الرئيسي من التشخص المبكر هو الكشف في أسرع وقت ممكن على الطفل الذي تختلف صفاته النمائية بشكل ملحوظ عن أقرانه، بمعنى آخر إمكانية التنبأ بالمشكلة، والتي من شأنها أن تأثر تأثيرا واضحًا على نمو الطفل في المستقبل، فالتشخص المبكر مهمة في غاية الصعوبة وذلك لخصوصية هذه المرحلة العمرية من تطورات نمو سريعة. (الزيوت، 2019)

ومن بين مميزات التشخيص المبكر هو السماح بوضع خطة أو برنامج تدخل مبكر،حيث أن هذه الأخيرة تلعب دورا مهما في تحسين وتنمية المهارات قبل الأكاديمية للأطفال، فقد أكد محمد أحمد سيد خليل (2016) أن الكتابات النظرية في هذا المجال دعت وأكدت على ضرورة استخدام برامج التدخل المبكر للأطفال التي تهتم بالتركيز على المهارات قبل الأكاديمية للأطفال، حيث أن تحسن هذه المهارات يساعد بدورها في تحسين مستوى الاستعداد للالتحاق بالمدرسة الابتدائية، خاصة أن هذه البرامج تعمل على تقديم خدمات تربوية ونفسية وأيضا خدمات طبية للأطفال اللذين يعانون من تأخر نمائى أو إعاقة وأعمارهم أقل من ستة سنوات، كما تتجلى لنا أهمية هذه البرامج من خلال تزايد الدراسات التي اهتمت بها منها دراسة فوزية محمدي (2019)، لالوش صليحة وعيبب غنية (2021) وعادل عبد الله (2006) في دراسات راضي الوقفي(2009) ،و جمال الخطيب ومنى الحديدي (1998)، وبيندر Bender (2001) ،

و لبنى العجمي (2006)، و ستيفن وآخرين Stephain et al ((2001) ، وآنتجي Antji (2013) ، وإليزابيث وآخرين (2006-431-454) Elizabeth et al ، وجاءت نتائج الدراسات السابقة لتؤكد أهمية برامج التدخل المبكر كأحدأهم النواحي العلاجية الخاصة بمشكلة صعوبات التعلم، ويتم هذا التدخل من خلال إعداد البرامج الإرشادية التربوية المقننة والتي تصلح لهذه الفئة من الأطفال، فبمجرد إحساس معلمة الروضة بوجود قصور في هذه المهارات قبل الأكاديمية يشرع بإجراءات برامج التدخل المبكر حتى لا يؤثر على استعداد طفل الروضة للالتحاق بالمدرسة الابتدائية.

وانطلاقا مما تقدم تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي التالي:

ما مدى فعالية برنامج التدخل المبكر المقترح في التخفيف من بعض الصعوبات النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية ؟

ويتفرع عن السؤال الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما هي صعوبات التعلم النمائية الأكثر شيوعا لدى أطفال التربية التحضيرية؟

2- ما فعالية برنامج التدخل المبكر المقترح في التخفيف من صعوبات التعلم النمائية الأكثر شيوعا لدى أطفال التربية التحضيرية؟

2- فرضيات الدراسة:

تمحورت الفرضية العامة للدراسة فيما يلي:

برنامج التدخل المبكر المقترح فعال في التخفيف من بعض الصعوبات النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية.

أما الفرضيات الفرعية فهي:

1- صعوبات التعلم النمائية الأكثر شيوعا لدى أطفال التربية التحضيرية هي صعوبات الذاكرة والإنتباه...

2- برنامج التدخل المبكر المقترح فعال في التخفيف من صعوبات التعلم النمائية الأكثر شيوعا(الذاكرة والانتباه...) لدى أطفال التربية التحضيرية.

3- أهداف الدراسة:

يتمحور الهدف الرئيسي من هذه الدراسة في معرفة مدى فعالية برنامج التدخل المبكر المقترح في التخفيف من صعوبت التعلم النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية المتواحدون ببعض المدارس الأبتدائية وبعض دور الحضانة لولاية عنابة، وهذا من خلال الوصل إلى الأهداف التالية:

- الكشف عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية

- معرفة الصعوبات النمائية الأكثر شيوعا لدى أطفال التربية التحضيرية.

- معرفة مدى فعالية البرنامج المقترح في التخفيف من صعوبات التعلم النمائية الأكثر شيوعا(الذاكرة والانتباه...) لدى أطفال التربية التحضيرية.

4- أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع في حد ذاته ومن نوع المشكلات المطروحة للبحث؛ وعليه تتجلى أهمية هذه الدراسة في تناولها للجوانب التالية:

1- أهمية النظرية:

تتمحور الأهمية النظرية لهذه الدراسة في محاولة إلقاء الضوء على الصعوبات النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية المتواجدون بعض المدارس الابتدائية وبعض دور الحضانة لولاية عنابة، كما تأمل الباحثة أن تسهم هذه الدراسة في إثراء جانب مهم من مجالات الدراسات المعرفية والتربوية، كاضطرابات العمليات المعرفية أو صعوبات التعلم النمائية.

2- أهمية التطبيقية:

- محاولة لفت انتباه كل من المربين والأخصائيين والمعلمين إلى مشكلة صعوبات التعلم النمائية وما ينجم عنها من مشكلات تعيق تعليم التلاميذ وتدني مستواهم التحصيلي.

- تناولت الدراسة متغيرات مهمة في مجال علم النفس المعرفي، كالذاكرة و الانتباه ...

- يمكن أن يشكل برنامج التدخل المبكر المقترح إطارا عاما يرشد القائمين على تربية أطفال في المرحلة التحضيرية سواء المختصين أو الأولياء بما يسمح لهم بالتكفل بهذه الفئة وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم.

- هذه الدراسة قد توفر بعض المعلومات والبيانات عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وخاصة الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية، التي يمكن أن تسبب لهم صعوبات أكاديمية لاحقا، وقد تساعد هذه المعلومات أيضا المختصين والعاملين في مجال التربية أو دور الحضانة بكيفية التعامل مع هذه الفئة ولتكفل بهم.

- الاستفادة من النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة في تصميم برامج علاجية خاصة ومناهج دراسية ملائمة لهذه الفئة.

5- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

5-1- برنامج التدخل المبكر:

هو برنامج مخطط ومنظم يتضمن مجموعة من الانشطة والمهارات المختلفة تقدم للأطفال التربية التحضيرية ذوي صعوبات التعلم النمائية المتواجدين بالمدارس الابتدائية و رياض الأطفال بغرض التخفيف من هذه الصعوبات وفقا لمجموعة من الخطوات و الأسس العلمية.

5-2- التربية التحضيرية:

هي التعليم النظامي المخصص للأطفال في سن 5 سنوات في المدارس الابتدائية ودور الحضانة، بهدف تنمية وتطوير الخصائص النمائية للطفل العقلية، المعرفية، النفسية، الوجدانية، الحركية والاجتماعية وغيرها.

5-3- الأطفال التربة التحضيرية ذوي الصعوبات النمائية:

هم الأطفال الذين يبلغون من العمر 5 سنوات و لديهم صعوبات تعلم نمائية ، ينتمون لقسم التربية التحضيرية في المدارس العمومية و دور الحضانة.

5-4- الصعوبات النمائية:

هي تلك الصعوبات التي تظهر عند طفل وذلك من خلال الدرجة التي يتحصل عليها عند تطبيق بطارية مقايس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية المستخدمة في الدراسة، على أن تكون الصعوبة غير ناتجة عن أي إعاقات أخرى.

6- الدراسات السابقة:

1-دراسات تناولت البرامج العلاجية لأطفال مرحلة التربية التحضيرية:

***دراسة العزة (2011) بعنوان:** فعالية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة، هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى عينة من أطفال الروضة في بيت لحم .وتألفت عينة الدراسة من (27) طفلا وطفلة يعانون من صعوبات تعلم نمائية في جميع أبعاد قائمة الكشف المبكر لصعوبات التعلم النمائية التي قام عواد (2011) بإعدادها ,وتم اختيارهم قصديًا و تراوحت أعمارهم بين (4-6) وتم تقسي مهم عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية وتكونت من (13) طفلا وطفلة ,وضابطة وتكونت من (14) طفلا وطفلة ,و طبق على أفراد المجموعة التجريبية البرنامج التدريبي للتدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة لمدة شهرين .وقد أسفر التحليل الإحصائي للبيانات عن النتائج التالية:

- كانت أكثر أنماط صعوبات التعلم النمائية شيوعا لدى أطفال الروضة على الترتيب (الصعوبات اللغوية , والصعوبات المعرفية ,والصعوبات البصرية الحركية)، وكانت نسبة شيوع

صعوبات التعلم النمائية بأنماطها الثلاثة لدى الأطفال الذكور أعلى منها لدى الإناث .

- وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على قائمة الكشف المبكر لصعوبات التعلم النمائية بجميع أبعادها الفرعية (الصعوبات اللغوية، والصعوبات المعرفية، والصعوبات البصرية/الحركية) لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وبما يشير إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في خفض صعوبات التعلم النمائية

- وعدم وجود أثر دال إحصائيا في خفض صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال نظرًا للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس.

* **دراسة الحربي (2012) بعنوان:** أثر برنامج تدريبي في علاج بعض مظاهر صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال مرحلة الروضة، وهدفت هذة الدراسة إلى تقصي أثر برنامج تدريبي في علاج بعض مظاهر صعوبات التعلم النمائية والمتمثلة فى القصور المعرفى وقصور الأداء الحركى لدى عينة من أطفال مرحلة الروضة في منطقة مبارك الكبير التعليمية فى دولة الكويت.وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً وطفلة (16 ذكور، 14 إناث) يعانون منصعوبات تعلم نمائية فى الأداء المعرفى والأداء الحركى تراوحت أعمارهم ما بين (4.5– 5.5) سنوات، تم اختيارهم من روضات :الخمائل والفرح والنجباء، وتم تقسيمهم الى مجموعتين: تجريبية (15) طفلاً وطفلة، وضابطة (15) طفلاً وطفلة.

وقد استخدمت الدراسة اختبارات البعد المعرفى والأداء الحركى من بطارية الفرز المبكر(كوفمان وكوفمان، ١٩٩٠ ، تعريب :ابراهيم، ١٩٩٩)، وطُبق على أفراد المجموعة التجريبية برنامج تدريبى للتغلب على صعوبات التعلم النمائية لمدة أربعة أسابيع، تكون من (20) جلسة تدريبية. واستخدم لتحليل البيانات والتحقق من صحة فرضيات الدراسة اختبار –ت للعينات المستقلة Independent Sample T–Test التي تخضع للتوزيع الطبيعي، وأظهرت النتائج:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات الأطفال فى المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لاختبارات الأداء المعرفى والأداء الحركى، لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبى.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات الأطفال فى المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبارات الأداء المعرفي والأداء الحركي لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبى.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين الذكور والإناث فى المجموعة التجريبية فى الأداء المعرفى لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً

بين الذكور والإناث فى الأداء الحركى والدرجة الكلية للأداء المعرفى والأداء الحركى معاً تعزى للبرنامج التدريبى.

* **دراسة عبد الهادي و طلبة (2012) بعنوان:** فعالية برنامج للتدخل المبكر في تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية في مدينة الطائف والتي هدفت للتحقق من مدى فعالية برنامج للتدخل المبكر في تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية، وشملت الدراسة (30) طفل وطفلة ذوي صعوبات نمائية كعينة دراسة وتتراوح أعمارهم بين (4– 6)وطبقت عليهم أدوات الدراسة التالية:استمارة بيانات أولية من اعداد الباحثان و قائمة الكشف المبكر لصعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة من اعداد عادل عبد الله سنة 2006 وبرنامج التدخل المبكر لتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. وأسفرت نتائج الدراسة على: – تطابق المهارات المعرفية واللغوية لدى عينة الدراسة قبل تطبيق البرنامج.

– ارتفاع مستوى أداء المهارات المعرفية واللغوية بعد انتهاء تطبيق البرنامج الخاص بالتدخل المبكر

– زيادة المهارات النمائية والتي أدت إلى زيادة المهارات قبل الأكاديمية

– استمرار فعالية البرنامج وأنشطته المتعددة والمتنوعة

* **دراسة عثمان، عيسى. (2014). بعنوان** : فعالية التدريب القائم على حل المشكلات في تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم. وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى فعالية التدريب القائم على حل المشكلات في تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (18) تلميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الصعوبات التعلم، واستخدم الباحثان مقياس الذاكرة العاملة، وبرنامج تدريبي قائم على حل المشكلات كأدوات دراسة و أسفرت نتائج على: – فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم

* **دراسة تواتي (2015) بعنوان:** إقتراح برنامج تدريبي للتدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ماقبل المدرسة ودراسة فعاليته في الوقاية من صعوبات تعلم الأكاديمية، وكان الهدف الرئيسي لهذه الدراسة هو دراسة فعالية البرنامج العلاجي المقترح في علاج الصعوبات النمائية(انتباه، إدراك، ذاكرة)، لغة ودراسة فعاليته في الوقاية من الصعوبات الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب).وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذ وتلميذة قسمت إلى مجموعتين،المجموعة التجريبية تضم (20) تلميذا وتلميذة والمجموعة الضابطة (20) تلميذا وتلميذة، تتراوح أعمارهم بين (5– 6) سنوات متمدرسين في قسم التحضيري، وطبقت عليهم أدوات البحث التالية:

– اختبار الانتباه(اختبار الاستعداد المدرسي) Test Maturité Scolaire

–اختبار" صورة ري" La figure de Rey

–إختبار تقييم اللغة الشفهية " "Elo" " Evaluation du langage oral" لعبد الحميد خميسي.

–مقاييس التقدير التشخيصية للصعوبات النمائية والأكاديمية لفتحي مصطفى الزيات

وبعد الانتهاء من مرحلة التطبيق القبلي والبعدي للاختبارات المذكورة، قمنا بالمعالجة الإحصائية باستعمال اختبار "Mann–Whitney Test" وقد كشفت النتائج المتحصل عليها كمايلي:

–عدم وجود فروق دالة بين نتائج القياسات القبلية للمجموعتين التجريبية والضابطة عند ($\alpha = 0.05$)

– وجود فروق دالة بين نتائج القياسات القبلية للمجموعة التجريبية والقياسات البعدية لنفس المجموعة عند ($\alpha = 0.01$) مما يدل على فعالية البرنامج قصد الدراسة .

وبعد المتابعة المستمرة للمجموعة التجريبية وحتى وصولهم إلى المرحلة الابتدائية لوحظ مايلي:

– تحصلهم على نتائج إيجابية على مستوى نتائجهم وتحصيلهم الدراسي فقد تراوحت معدلاتهم الدراسة ما بين (7,50 و8,50)

– عدم وجود صعوبات تعلم عند أفراد المجموعة التجريبية،بعد اعادة تطبيق المقاييس التقديرية لصعوبات التعلم مما يدل على فاعلية الرنامج العلاجي المبكر من الوقاية من الصعوبات الأكاديمية.

* **دراسة مصباح (2015) بعنوان:** فعالية برنامج تعليمي معرفي لعلاج صعوبات الانتباه والذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية– دراسة تجريبية بولايتي البويرة وعنابة – الجزائر، وهدفت هذه الدراسة إلى التأكد من فاعلية واحد من البرامج التعليمية العلاجية المصممة خصيصا لهذه الفئة، وهو برنامج مصمم لعلاج صعوبات الانتباه والذاكرة، حيث بلغت عين الدراسة (76) تلميذ قسمت إلى (36) مجموعة تجريبية و (40) للمجموعة الضابطة، واعتمدت الباحث على المنهج التجريبي مستخدما في ذلك مقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية و برنامج تعليمي معرفي لعلاج صعوبات الانتباه واذاكرة (من اعداد الباحث) وبعد اجراء الداسة الميدانية تم التوصل إلى أهم النتائج التالية :

– فعالية وايجابية البرنامج التعليمي المعرفي لعلاج صعوبات الانتباه والذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية.

* **دراسة سميح (2017) بعنوان** : عرض برنامج (ف د ل د VDLD) لتنمية القدرات النمائية البصرية لذوي صعوبات التعلم والأطفال العادين، والتي هدفت لمعرفة لتنمية القدرات البصرية لدى أطفال ذو صعوبات التعلم والأطفال العادين، حيث بلغة عينة البحث 40 طفل وطفلة تم تقسيمهم إلى مجموعتين (20) تجريبية و (20) ضابطة ، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية :

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق

البعدي عند مستوى الدلالة 0,01 في اختبار الإدراك والانتباه وعند مستوى الدلالة 0,05 في اختبار الذاكرة.

– للبرنامج تأثير كبير إلى تأثير ضخم حسب مختلف اختبارات البحث وبنودها، وهذا دليل على فعالية البرنامج وإلى المحتوى النوعي لتدريبات ومنه تطوير القدرات النمائية البصرية للطفل العادي وعلاج اضطراباتها عند ذوي صعوبات التعلم.

* **دراسة العبري و حمود (2017) بعنوان:** فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات التعلم في محافظة مسقط بسلطنة عمان، حيث هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات التعلم.و بلغ عدد أفراد العينة (10) طالبات ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الأساسي في ولايتي بوشر والسيب. وتم تقسيم العينة إلى (5) طالبات في المجموعة التجريبية و(5) طالبات في المجموعة الضابطة. وتم استخدام اختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة الملون؛ لغرض تشخيص طالبات صعوبات التعلم. كما استخدمت بطارية مهام الذاكرة العاملة للأطفال من إعداد ألواي (Alloway) تعريب وتقنين (عبد ربه سليمان) لغرض قياس فاعلية البرنامج التدريبي، كما تم استخدام البرنامج التدريبي لتحسين الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات التعلم وتوصلت النتائج إلى :

– وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الذاكرة على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية

– وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مستوى تحسين الذاكرة على القياس البعدي لصالح القياس البعدي يعزى إلى البرنامج التدريبي

– وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل في مستوى تحسين الذاكرة لصالح القياس المؤجل يعزى إلى البرنامج التدريبي

***دراسة عبد الحليم(2018) بعنوان** : أثر برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى أطفال ما قبل المدرسة، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى أطفال ما قبل المدرسة، حيث بلغت عينة الدراسة (30) طفلا من بعض دور الحضانة الحكومية بمدينة بنها، وطبق مقياس تقدير صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة من اعداد عبد العزيز الشخص وتهاني عثمان منسي وبرنامج تدريبي في علاج صعوبات التعلم النمائية الأولية (الانتباه، الادراك، الذاكرة) لدى أطفال ما قبل المدرسة كأدوات درسة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : – وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.001 بين التلاميذ العادين وصعوبات التعلم في أداء مقياس تقدير الصعوبات لصالح العاديين.

– وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.001 بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس البعدي والمجموعة التجريبية والتطبيق بعد مرور شهر

2– دراسات تناولت الكشف والتدخل المبكر :

* **دراسة كايد (2012) بعنوان:** الكشف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف المبكر على الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة في ثلاث مجلات :الصعوبات المعرفية، صعوبات اللغة، الصعوبات البصرية حركية ومعدل كل مجال على حده .وبلغت عينة الدراسة 400 ، تراوحت أعمارهم ما بين ((4–5) سنوات وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

– احتلت صعوبات اللغة المرتبة الأولى، بينما الصعوبات المعرفية جاءت في المرتبة الثانية

– عدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع، بينما توجد فروق تعزى لمتغير المدرسة(حكومي،خاص) لصالح المدارس الخاصة.

***دراسة الظفيري (2018) بعنوان:** الحاجات النفسية مدخل للكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لمرحلة ما قبل المدرسة، هدفت الدراسة التعرف على الحاجات النفسية(الكفاءة، الاستقلالية، الانتماء) وقدرتها على التنبؤ بصعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة، وذلك على عينة بلغ قوامها (77) طفلا من أطفال الروضة بدولة الكويت (29 من ذوي صعوبات التعلم النمائية، 48 من العاديين)، وقد أظهرت النتائج:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001 بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية والأطفال العاديين، وذلك لصالح الأطفال العاديين في الحاجات النفسية.
- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائية بين الحاجات النفسية وصعوبات التعلم النمائية.

دراسة صديقي (2018) بعنوان: صعوبات التعلم(النمائية والأكاديمية) لتلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة المدمجين في المدرسة الابتدائية دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بولاية الجزائر العاصمة، وهدفت هذه الدراسة الى معرفة :أكثر صعوبات التعلم(النمائية والأكاديمية) شيوعا لدى تلاميذ الأقسام المدمجة في المدارس الابتدائية بالجزائر العاصمة، حيث بلغت العينة (60) تلميذًا وتلميذة من بعض الأقسام المدمجة في المدارس الابتدائية بالجزائر العاصمة، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، مستخدمة في ذلك بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم بهدف تشخيص الصعوبات النمائية والأكاديمية وهذه البطارية من إعداد الأستاذ الدكتور فتحي مصطفى الزيات(2008)، وبعد اجراء الدراسة الميدانية وجمع البيانات والمعلومات وتبويبها و معالجتها احصائيا ، تم التوصل الى أهم النتائج الآتي ذكرها:

-تعتبر صعوبات الذاكرة من أكثر صعوبات التعلم النمائية شيوعا، بينما صعوبات تعلم الرياضيات من أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا لدى أفراد عينة الدراسة.

-لا توجد فروق دالة احصائيا في صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري المستوى التعليمي، ونوع الإعاقة.

***دراسة الزيوت (2019) بعنوان:** تشخيص صعوبات التعلم النمائية المعرفية لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات في الأردن، هدفت هدفت هذه الدراسة إلى تشخص صعوبات التعلم النمائية المعرفية لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات، وتكونت العينة من معلمات (142) معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في محافظة الزرقاء، جيث استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (50) فقرة من اعدادها لتشخيص صعوبات التعلم النماية المعرفية لدى أطفال الروضة،بعد تطبيق الدراسة وتحليل النتائج أسفرت الدراسة على أهم النتائج التالية:

- احتلت صعوبات التفكير المرتة الأولى تليها بالترتيب صعوبات الانتباه، صعوبات الإدراك، صعوبات الذاكرة وأخيرا صعوبات تكوين المفاهيم

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة تعزى لمتغير سنوات الخبرة

عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة تعزى لمتغير نوع الروضة

* **دراسة رزيق،سلطاني، شريفي(2021) بعنوان:** الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة من (5-6) سنوات دراسة ميدانية ببعض رياض الأطفال بولاية تيبازة حيث هدفت هذه الدراسة إلى للتعرف على أهم المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة من(5-6) سنوات، تكونت عينة البحث من 74 طفلا وقد اعتمدت الباحثات في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المناسب لأهداف البحث، إلى جانب مقياس قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة لعادل عبد الله (2006) ، و الذي تم إعادة حساب صدقه وثباته، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- توجد مؤشرات لصعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة
- توجد مؤشرات لصعوبات التعلم أكثر شيوعا من غيره حيث احتلت مؤشرات الانتباه المرتبة الأولى تليها الادراك والذاكرة، التفكير، اللغة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم النمائية بين الجنسين (ذكر أنثى)

التعليق على الدراسات السابقة:

انقسمت الدراسات السابقة التي اعتمدت في الدراسة الحالية إلى شقين، أولها تناول دراسات اهتمت بالبرامج العلاجية لأطفال مرحلة التربية التحضيرية، والآخر تناول دراسات اهتمت بالكشف والتدخل المبكر.

فنجد أن الشق الأول من الدراسات اتفقوا في الهدف الرئيسي وهو التخفيف من صعوبات التعلم النمائية و معرفة أثر هذه البرامج. ينما الشق الثاني من الدراسات اتفقوا في الهدف الذي تسعى إليه كل دراسة وهو الكشف عن صعوبات التعلم النمائية وكيفية التدخل المبكر.

كما نجد أن الدراسات السابقة بشقيها اختلاف فيما بينها في الأدوات و المنهج المتبع، فنجد أن الدراسات التي تناولت البرامج اتبعت المنهج التجريبي لأنه الأنسب لمثل هذه ادراسات كما أن معظمها استخدم بطاريات الكشف عن صعوبات التعلم ومن ثم قاموا بتطبيق البرنامج الخاص كأدوات دراسة، بينما نجد دراسة تواتي

(2015) استخدمت أكثر من أداة فاعتمدت على اختبار الانتباه واختبار صورة ري و اختبار تقيم اللغة الشفهية و مقياس تقدير التشخيصية للصعوبات النمائية والأكاديمية بالإضافة إلى البرنامج.

في حين أن الدراسات التي تناولت الكشف والتدخل المبكر اعتمدت على المنهج الوصفي باعتباره المنهج الأنسب لمثل هذه الدراسات كما اعتمدت على بطريات الكشف عن صعوبات التعلم النمائية كأداة للبحث.

كما اتفقت معظم الدراسات السابقة من حيث اختيار العينة والممثلة في أطفال التربية التحضيرية، في حين نجد أن دراسة الزيوت (2019) اختارت عينة من معلمات رياض الأطفال وهذا راجع إلى أن الباحثة أرادت معرفة صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات.أما فيما يخص حجم العينة فاختلفت حسب الدراسات فنجد أن حجم العينة المعتمدة في الدراسات التي تناولت البرامج صغير وتراوح بين (18- 40) ما عدى دراسة مصباح (2015) بلغ حجم العينة (76) وهو حجم كبير مقارنة بالدراسات التي من نفس النوع في حين نجد أن الدراسات التي تناولت الكشف والتدخل المبكر كان حجم العينة فيها كبير ويتراوح بين (74-142) عدا دراسة واحدة وهي دراسة كايد(2021) والتي تميزت بحجم كبير جدا بلغ (400) .

أما فيما يخص الفنيات المستخدمة في البرامج المقترحة للتخفيف من صعوبات التعلم التي اعتمدت في الدراسات السابقة، نجد أنها اختلفت وذلك نتيجة اعتمادهم على بعض النظريات كل بما يتناسب مع خصوصية عينة دراسته، فمنهم من اعتمد على اللعب، فن القصة، الموسيقى، التعزيز مثل دراسة العزة(2011) ، دراسة الحربي (2012) و دراسة عبد الحليم (2018)

في حين نجد الدراسة الحالية اختلفت عن باقي الدراسات في كونها اعتمدت على القياس القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة. وأيضا اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث حجم ونوع العينة، إذ بلغ عدد أفراد العينة (18) طفل من ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة التربية التحضيرية، وكما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي اعتمدت في دراستها على تقديم البرامج من حيث المنهج المتبع وهو المنهج التجريبي

أما فيما يخص النتائج نجد أن الدراسات التي اعتمدت على الكشف فقط أثبتت وجود صعوبات تعلم لدى أطفال التربية التحضيرية في حين ان الدراسات التي استخدمت البرامج فقد اثبتت هي الأخرى وجود صعوبات و اثبتت فعالية البرامج المقدمة في التخفيف من هذه الصعوبات أي أن البرامج العلاجية المقدمة لذوي صعوبات التعلم ساهمت بشكل ملحوظ في التخفيف من تلك الصعوبات.

وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في وضع تصورات من ناحية إعداد برنامج التدخل المبكر المقترح، وذلك ومن خلال الاطلاع على الأدوات والمقاييس المستخدمة في تلك الدراسات ساعدنا في تحديد الأدوات التي ينبغي استخدامها في الدراسة، وأيضا نوع المنهج المعتمد عليه والفنيات المستخدمة .

الفصل الثاني:

صعوبات التعلم النمائية

تمهيد:

أولا صعوبات التعلم:

1- مفهوم صعوبات التعلم

2- صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة به

3- أسباب صعوبات التعلم

4- تصنيف صعوبات التعلم

5- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم

6- خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم

ثانيا: صعوبات التعلم النمائية

1- تعريف صعوبات التعلم النمائية

2- علاقة صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية

3- أنماط صعوبات التعلم النمائية

- خلاصة الفصل

تمهيد:

تمثل صعوبات التعلم ظاهرة واسعة الانتشار تشمل العالم بأسره، فهي من أكثر الظواهر اللافتة للنظر، والتي تكون آثارها وخيمة على الفرد والمجتمع، لذلك فقد حظي بالدراسة والمناقشة في مختلف الميادين ومن أهمها ميدان التربية الخاصة، وذلك للبحث في أسباب ظهورها، وأنواعها وخصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم، ووذلك بهدف محاولة إيجاد طرق للتخفيف منها وتعديلها، وتعد صعوبات التعلم شائعة لدى الأطفال بصفة كبيرة وفي مختلف المراحل العمرية، كما نجدها أيضا شائعا لدى فئة الأطفال التربية التحضيرية، وهي موضوع الدراسة الحالية.

أولا صعوبات التعلم

1- مفهوم صعوبات التعلم:

غالباً ما يفهم أو يدرك الفرد صعوبات التعلم بمعنى غير رسمي، ولذلك فإن أولئك التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، ومعلميهم، وكل من يحيط بهم من طاقم إداري ،أولياء، الأخصائيين؛ النفسيين منهم أو الأطباء أو أخصائي التخاطب، بحاجة إلى أن يفهموا مصطلح صعوبات التعلم بشكل رسمي وذلك باعتبار فئة صعوبات التعلم تعد بمثابة فئة مميزة ضمن الفئات التي تضمها وتتضمنها التربية الخاصة. ومع اعتماد وزارة التربية في دولة الجزائر الى اعتبار مرحلة التربية التحضيرية سواء كانت في المدارس أو في دور الحضانة مرحلة أساسية فى السلم التعليمى، كانت الحاجة ماسة الى ضرورة التعرف على صعوبات التعلم التى يعانى منها هؤلاء الأطفال وكل ما يحيط به من ظروف والأسباب التي دعت إلى ذلك والعمل على اكتساب أو الإحاطة بأفضل الأساليب للتعامل مع الطفل في ظل ظروفه الخاصة كي يكون لنا أثر ملموس في التغلب والتعامل مع معانته قبل التحاقه بالمرحلة الابتدائية، تفادياً للمعاناة من صعوبات تعلم أكاديمية في المدرسة.

والجدير بالذكر أنه تم استخدام الكثير من المصطلحات قبل استخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف أولئك الأطفال الذين لا تتناسب نماذج سلوكياتهم و تعلمهم مع فئات الإعاقة الموجودة حث فرض الوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يفضله، إذ يعتبر مصطلح الإصابة المخية أو الدماغية أول المصطلحات الحائزة على القبول العام، ولكن الفحوصات لم تظهر وجود إصابة دماغية لدى الكثير من الحالات وتبين عدم مناسبته للتخطيط التربوي، مما أدى النحول للبعد التربوي استخدم مصطلح صعوبات التعلم إذ أبرز هذا المصطلح جوانب قوة وضعف الفرد دون الحاجة لإثبات وجود خلل في النظام العصبي المركزي (علي،2011،ص 23)

ومن أبرز المفاهيم أو التعاريف التي ظهرت في مجال صعوبات التعلم :

1- تعريف تربوي:

تشير العزازي (2014،ص 13) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين لا يستطيعون الاستفادة من الخبرات التعليمية المتاحة في الفصل الدراسي أو خارجه ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى زملائهم مع استبعاد المعاقين عقليا وجسميا و المصابة بأمراض عيوب السمع والبصر

في حين نجد أن علي (2011.ص23) ركز في تعريفه على نمو القدرات العقلية وبطريقة غير منتظمة كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل، والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة و القراءة والكتابة والتهجئة، والتي تعود لأسباب عقلية أو حسية، كما يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي و القدرة العقلية للفرد.

بينما يعتبر كل من (Hallahan. 2020)أن التعريف الأكثر قبولًا لذوي صعوبات التعلم، هو التعريف الذي تستخدمه المدارس بشكل أساسي في الولايات المتحدة وهي أول ما أدخل في القانون العام 94-142، ومع تعديلات طفيفة، أدرجت في إعادة تفويض المعهد لعامي 1997 و 2004، مصطلح «صعوبة التعلم» الذي يعني اضطرابًا في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي ينطوي عليها الفهم أو الاستخدام لغة، منطوقة أو مكتوبة، قد يتجلى الاضطراب في نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء الحسابات الرياضية.حيث لا يشمل هذا المصطلح حالات مثل الإعاقات الإدراكية وإصابات الدماغ والحد الأدنى من خلل وظائف الدماغ وأيضا الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو التخلف العقلي أو الاضطرابات العاطفية أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي

2- التعريف الطبي:

جاء في تعريف ابراهيم (2010، ص30) أن "براون وآخرون" اعتبروا أن صعوبات التعلم اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الفهم أو استخدام اللغة نطقا وكتابة، و تظهر في اضطراب القدرة على الاستماع و التفكير و الكلام والقراءة وإجراء العمليات الحسابية، ويشمل المصطلح مظاهر الاعاقة الادراكية وإصابات المخ والحد الأدنى لخلل المخ والعسر القرائي و الحبسة النمائية.

كما نجد أن التعريف الذي صدر عن "براون وآخرون" يتفق مع التعريف الذي صدر عن اللجنة المشتركة لصعوبات التعلم في الولايات المتحدة سنة 1988 والذي ذكره (الأحرش،الأبيدي،2009،ص9) حيث اعتبر هذا التعريف هو أحدث التعريفات.

كما ذكر ابراهيم (2010،ص31) أن "إبراهام" اعتبر صعوبات التعلم اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وتعني مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد وتبدى هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتا بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية

من خلال ما سبق نجد أن كل تعريف اهتم بجانب معين فالتعريف التربوي عزى صعوبات التعلم لوجود عجز أكاديمي للطفل والذي يتمثل في عجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة مع عدم اصابة الطفل بأمراض عقلية أو حسية، في حين يركز الجانب الطبي على وجود أسباب عضوية لمظاهر صعوبات التعلم والتي تتمثل في خلل عصبي أو تلف في الدماغ

2- صعوبات التعلم وبعض المفاهيم المرتبطة :

قد لا يستطيع البعض التميز بين صعوبات التعلم وبعض الحالات الأخرى كالتأخر الدراسي و بطء التعلم و الضعف العقلي لذا وجب توضيح هذه المفاهيم :

1- **التأخر الدراسي** : يعرفه عبد السلام (2009.ص11) أن هؤلاء الأطفال الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم العادين الذين هم في مثل أعمارهم ومستوى فرقهم الدراسية. أوهو انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي المتوقع في اختبارات التحصيل أو الانخفاض عن مستوى سابق من التحصيل.وقد يكون التأخر الدراسي في مادة معينة أو عاما في جميع المواد الدراسية ، كما قد يكون مؤقتا مرتبط بموقف معينأو دائما يعود لأسباب عقلية.

2- **بطئ التعلم** : يرى غنايم (2016. ص29) أن بطيئو التعلم يكون مستوى تحصيلهم منخفضا في جميع المواد بشكل عام، كما أن تحصيلهم الدراسي أقل من تحصيل أقرانهم،مع عدم القدرة على الاستيعاب، كما يشير إلى سرعة فهم و تعلم التلميذ ما يوكل إليه من مهام تعليمية مقارنة بأقرانه في أداء نفس المهام التعليمية، فالتلميذ بطيء التعلم هو الذي لا يكون قادرا على مجاراة الآخرين ضمن صفه الدراسي.

3- **الضعف العقلي:** هو حالة عدم اكتمال أو بمعنى آخر تأخير أو نقص أو توقف في النمو العقلي والمعرفي، تحدث الطفل في سن مبكرة أو قد يولد بها نتيجة عوامل وراثية أو مرضية أو بيئية فتؤثر على الجهاز العصبي مما يسبب نقص الذكاء، ويظهر أثارها على شكل ضعف في مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالتعليم والنضج و التوافق النفسي. (عبد السلام.2009، ص15)

من خلال هذه التعريفات يمكننا وضع الجدول الأتي الذي يوضح أهم الفروق بين الطفل الذي يعاني بصعوبات التعلم والطفل الذي يعاني من تأخر دراسي أو بطء تعلم أو ضعف عقلي.

الجدول رقم 01: يوضح الفرق بين بصعوبات التعلم و التأخر الدراسي و بطء التعلم و ضعف عقلي.

المشكلة التي قد يعاني منها الطفل	جانب التحصيل الدراسي	سبب تدني التحصيل
صعوبات التعلم	منخفض في المواد التي تحتوي مهارات التعلم الأساسية	اضطراب في العمليات الذهنية (الانتباه، التذكر، التركيز والإدراك)
التأخر الدرسي	منخفض في جميع المواد مع اهمال واضح أو بسبب مشكلة صحية	عدم وجود دافعية للتعلم
بطء التعلم	منخفض في جميع المواد مع عدم القدرة على الاستيعاب	انخفاض معدل الذكاء
الضعف العقلي	منخفض في جميع المواد مع معاناة في الفهم والتفكير والاستيعاب	ضعف القدرات العقلية

3- **أسباب صعوبات التعلم :**

يعتبر تحديد العوامل المسببة لصعوبات التعلم من الامور غير الواضحة فقد نجد لصعوبات التعلم أسباب لها آثار عارضة تزول بزوال مسبباتها ومنها المستديم الذي له آثار طويلة المدى، وقد تكون هذه المشكلات ناتجة عن مشاكل أسرية أو مادية أو اجتماعية أو عاطفية ، كما قد يكون من مسبباتها نضام التدريس أو صعوبة المادة الدراسية نفسها،أو عدم ميل المتعلم لها.

تري العزازي (2014، ص23) أن أسباب صعوبات التعلم تندرج ضمن:

- **عوامل بيولوجية عضوية** : تتمثل في سوء تغذية الأم الحامل ونقص في الرعاية النفسية والاجتماعية والجسدية لها أو احتمال اصابتها بأمراض كالحصبة الالمانية أو تناول المخدرات. كما أشارت إلى أن ظهور أي خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي يتسبب في فشل معالجة المعلومات وتجهيزها مما يؤدي لخلل الوظائف النفسية الإدراكية و اللغوية المعرفية و الحركية.

- **عوامل وراثية جينية** : حيث أن التاريخ المرضي لعائلة لها هذه الصعوبات قد يؤدي إلى ظهورها في الأطفال ، وهو الأمر الذي يدعم دور العامل الوراثي ، فالمحددات الوراثية لها القدرة على التجهيز الفونولوجي وتوريث مظاهر صعوبات التعلم.

- **عوامل بيئة** : تتمحور في البيئة الداخلية وهي الأسرة وذلك من حيث دور الأسرة في نمو وتنشئة الطفل، تركيب الأسرة إذ يعتبر غياب أحد الوالدين من أحد مسببات المشكلات النفسية والاجتماعية، الاتجاهات الوالدية غير السوية في تنشئة الطفل كالاهمال أو الحماية الزائدة أو القسوة قد تعوق من نمو الطفل النفسي مما يسبب له صعوبات تعلم و أيضا من بين العوامل البيئية نجد البيئة الخارجية والمتمثلة في المدرسة وذلك من خلال الوسائط التربوية كالمناهج المدرسية ومدى ملائمتها لقدرات التلميذ وميولاته، أيضا كيفية عرض المادة العلمية داخل الكتب، كما لا نغفل عن نظام التقويم والامتحانات و الإدارة المدرسة.

وأضاف في هذا الصدد (أبو شعيرة،الغابري ، 2015، ص32) أن من بين المشاكل التربوية المسببة لصعوبات تعلم هو عدم احترام الفروق الفردية واستخدام منهج واحد للجميع وأيضا اعتماد الأستاذ على طريقة تدريس موحدة لجميع الأطفال،وكذا عدم تجيز غرفة الصف حسب الحاجات التعليمية الخاصة بالتلميذ.

ويري إبراهيم (2010،ص 57) أن استخدام العقاب المتكرر للمتعلم في بداية تعلمه خاصة في مرحة الابتدائية يؤدي لحدوث صعوبات تعلم لديه

في حين ترى النجار (2017،ص 21) أن مسببات صعوبات التعلم لا تنحصر فقط في مسبات البيئية والوراثية أو عضوية بل قد تكون هناك مسببات أخرى تكمن في :

1- أسباب ترتبط بإصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط: وتضمن إصابة المخ أسباب ما قبل الولادة كإصابة الأم بأمراض كالحصبة الألمانية أو تناول الأم للكحول والمواد المخدرة ، بينما تعود الأسباب أثناء فترة الولادة لنقص الأكسجين أو الولادة المبكرة و المتعسرة. أما أسباب ما بعد الولادة تتضمن حوادث قد تؤدي إلى ارتجاج الدماغ كالسقوط أو التعرض لحادث أو أمراض كالتهاب السحايا والحصبة الألمانية و الحمى القرمزية .

2- التفاوت في التركيب الدماغي : قد يولد بعض الأطفال بأدمغة غير طبيعية وهذا راجع لأسباب اختلال في نمو الغشاء الدماغي أو في التوصيلات العصبية .

3- عوامل كيميائية: إن الجسم الإنساني بطبيعته يفرز مواد كيميائية كي يحدث توازنا داخل الجسم، وأي خلل أو قصور في التوازن الكيميائي من شأنه أن يسبب صعوبات تعلم .

ويضيف ابراهيم (2010،ص58) أن من بين مسببات صعوبات تعلم هو وجود إعاقة حسية أو أن الحواس لا تقوم بوظيفتها بشكل سليم وهنا يتعين علينا تحديد نوع الصوبة بدقة :مثلا البصرية(عمى الألوان، البصر الضعيف، طول النظر، أو قصر النظر...)، الحركية و السمعية بمختلف أنواعهما، ففي كل حالة من الأكيد والازم وضع المتعلم في البرنامج التربوي الذي يحقق له العمليات التعويضية.

ويذكر اللالا وآخرون (2013،ص 169) أن كل تلك المسببات التي ذكرت سابقا من شأنها ان تتسبب في ظهور صعوبات التعلم لكن أيضا هناك عامل آخر وإن لم يكن من ضمن الأسباب المباشرة إلا أن وجوده إذا تزامن مع وجود صعوبات تعلم فإنه يزيد من احتمال ظهورها وتكمن هذه العوامل في العوامل النفسية حيث نجد للتأثيرات النفسية كالقلق والخوف قصر مدة الإنتباه وغيرها من الاضطرابات النفسية أثرا كبيرا في ظهور صعوبات التعلم كعدم القدرة على تنظيم الأفكار وتكوين المفاهيم، أو عدم تذكر المادة التعليمية وكتابة الجمل المفيدة.

4- تصنيف صعوبات التعلم :

تعددت تصنيفات صعوبات التعلم وذلك على حسب كيفية تصنيفها فنجد ان هناك من صن على أساس محك الشدة إلى صعوبات تعلم بسيطة ومتوسطة وشديدة ، ونجد من صنفها على اساس اكاديمي وهذا راجع لوجود بعض التلاميذ يظهرون مشكلات التعلم في جانب أكاديمي واحد كالقراءة أو الرياضيات، وقد تصاحب هذه الصعوبات اضطرابات اخرى كعجز الانتباه المرافق للنشاط الزائد، مما يضاعف من مشكلاتهم الأكاديمية ويجعلها أكثر شدة (الناطور، 2009، ص89)

في حين نجد أن (Lerner. 2003) اعتمد في تصنيفه على محك آخر يكمن اساسه في المرحلة النمائية حيث صنف صعوبات التعلم إلى مستوى ما قبل المدرسة الابتدائية، ومستوى المدرسة الابتدائية، ومستوى سنوات الرشد.

ويشير عواد (2009،ص 132) أن من أبرز التصنيفات والأكثر دقة وشمولية ، ذلك الذي قدمه كيرك وكالفنت (1984) عن صعوبات التعلم هما:

1- صعوبات التعلم النمائية : وهي التي أشير إليها في تعريف مكتب التربية الأمريكي في القانون العام 94- 142 لسنة (1977) بالعمليات النفسية الأساسية، وتشتمل على تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية؛ ويقصد بها تلك التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة ، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي بصورة أساسية، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد.

ويرى الزيات (1998، ص4) أن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات ينتج عنه بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية، ولذا يمكن تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة، والسبب الرئيسي لها.

2- **صعوبات التعلم الأكاديمية** : يقصد بالصعوبات الأكاديمية صعوبات الأداء المعرفي، والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة، والكتابة، والحساب، والتهجئة، والتعبير الكتابي، وهي مشكلات تظهر من قبل أطفال المدارس وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النمائية الأولية، أو الثانوية أوالاثنين معاً.

ويأتي (اللالا وآخرون،2013،ص 171) كي يأكد التصنيف الذي أشار إليه العواد حيث يرى أن صعوبات التعلم تصنف إلى صعوبات تعلم نمائية وأخرى أكاديمية

ويشير إلى أن صعوبات التعلم النمائية هي تلك التي تتعلق بوظائف الدماغ والعمليات العقلية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي كالإدراك الحسي و الإنتباه، التفكير، الذاكرة واللغة .

أما صعوبات التعلم الأكاديمية فهي غالبا ما تشير إلى صعوبات القراءة الناتجة عن قلة التركيز ونقص الانتباه، كما تشمل الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في المواد الدراسية الأخرى ،إذ يجد التلاميذ صعوبة

في استخدام الاستراتيجيات اللازمة لفهم المادة الدراسية وتذكر المعلومات كتحديد المعلومات الهامة وتنظيمها وربطها في أفكار متسلسلة.

مما سبق يتضح أن معظم المختصين اتفقوا على تصنيف صعوبات التعلم إلى صعوبات أكاديمية وصعوبات نمائية.

5- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

نظرا لخصوصية مجال صعوبات التعلم اختلفت اتجاهات الباحثين وتعددت في تفسيراتهم وهذا ما خلق تنوع وتعدد المداخل النظرية التي تفسر صعوبات التعلم ونجد ضمن هذه النظريات ما يلي:

1- **المدخل الطبي العصبي:** ويعزو هذا النموذج إصابة أطفال بصعوبات تعلم بسبب إصابات دماغية تنتج من :

- إصابة المخ المكتسبة التي تؤدي لعدم قدرة الفرد على تكامل أو تنظيم و تركيب المعلومات اللازمة .
- تميز الطفل بعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ
- ارتباط صعوبات التعلم باضطرابات وسيطة ترجع إلى الاضطراب الوظيفي للمخ، كالادراك الحركي حيث يرى أن هناك ارتباط جوهري بين كل من الاضطرابات الادراكية والتي تعود لتلف أو اضطراب في المخ والمشكلات الحركية حيث أن إي قصور في الاستجابة الحركية المتزنة من شأنه أن يغير في المدخل الادراكي للمثير وهو ما يتسبب في صعوبات تعلم.(العدل، 2013، ص 209)

2- **المدخل النمائي:** يعتمد هذا المدخل على تحديد الخصائص أو السمات السلوكية لمختلف المراحل العمرية للفرد، كما يقوم على تحديد الوضع النسبي لهذه الخصائص كي يقف على مدى الانحراف أو حجم التباعد.ويعتمد هذا المدخل أيضا على تميز دقيق لمختلف المراحل الحرجة في حياة الطفل وذلك من خلال تتبع نمو وتكامل الوظائف وتحديد مجال الصعوبة وهو الأمر الذي يسهل عملية الكشف عن هذه الصعوبات و يمكننا من اتخاذ القرار و اختيار استراتيجية علاج مناسبة. (الزيات .1998، ص 153)

ويرى عوض الله سالم وآخرون (2006، ص 47) أن هذا المدخل يركز على التفاعل بين مهام أنشطة التعلم ومستوى النظج، ويشير المنظرون لهذا المدخل أن سبب الصعوبة بصفة عامة يرجع إلى تأخر نمو بعض العمليات المعرفية والتي تسبب فشلا في تعلم المواد الأكاديمية

3- **المدخل السلوكي:** يرى أصحاب هذا المدخل أن صعوبات التعلم تتجلى من خال فشل التلميذ في الوصول إلى مستوى عادي أو متوسط أو معياري أو محكي في للأداء في المجال الدراسي مما يظهر حالة انخفاض في تحصيل التلميذ، وبناءا عليه فإن أصحاب هذا المدخل يركزون على مفهوم السواء في ضوء مستوى الأداء الوضيفي العام. كما يفترضون أن ذوي صعوبات التعلم هم أطفال عاديين تماما عدا صعوبات التعلم النوعية المحددة والتي يمكن معالجتها والتعامل معها بصورة مباشرة.(العزازي،2014،ص31)

4- **المدخل المعرفي** : يركز أصحاب هذا المدخل على كيفية معالجة الفرد للمعلومات وكيفية تحليلها وتنظيمها، لذا يرجعون صعوبات التعلم إلى حدوث خلل أو اضطراب في احدى العمليات التي قد تضهر في تنظيم أو استراجاع أو تصنيف المعلومات. لذا ارتبط هذا المدخل بثلاث مفاهيم أساسية مرتبطة بصعوبات التعلم وهي:

- قصور ما وراء المعرفة والتي تشير إلى الفرد والمهمة والمتغيرات الاستراتيجية التي تؤثر على الأداء المعرفي

- مشكلات الدافعية المعرفية والتي تفسر بعدم ربط نتائج المهمة بمجهودات ومهارات الطفل ذو صعوبة التعلم، حيث يميل هذا الأخير إلى إرجاع الصعوبة لديه لعوامل خارجية

– العين وتجهيز المعلومات البصرية: وتكمن في وجود عيوب العين المختلفة والتي تؤثر على القراءة ولا تؤثر على الكفاءة في القراءة

(عوض الله سالم وآخرون،2006، ص55)

6– خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم :

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون عادة مجموعة من الخصائص التي تميزهم عن غيرهم مما يسمح لفرد آخر ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في مواقف عديدة ومتكررة ومن بين هذه الخصائص نجد:

- **خصائص نفسية سلوكية:** تتمظهر في

نشاط زائد، تقلبات شديدة في المزاج، الضعف الإدراكي الحركي، اضطراب في الانتباه، ضعف عام في التآزر، اضطرابات في الذاكرة والتفكير، مشكلات اكاديمية كتابة،قراءة، حساب، مشكلات في الكلام والسمع، اضطرابات في الاصغاء. (الخطيب.الحديدي،2009،ص 84)

- **خصائص معرفية:** يتصف ذوي صعوبات التعلم بصعوبات في التفكير والاستدلال والذاكرة، ومشكلات في تنظيم الأفكار والتفكير المنطقي للوصول إلى الحكم، والقيام بالمقارنة، والحساب، كما يتميزون بتأويل المدركات البيئية بشكل مختل، وتشويش المنبهات البيئية غير المناسب، والتسرع في اتخاذ القرارات بشكل غير مناسب،كما يضهر لديهم خلل في الادراك البصري السمعي ومشكلات في الانتباه وعدم الانجاز، والتصرف قبل التفكير وضعف الذاكرة وعدم القدرة على الاسترجاع.(العزة،2002،ص 141)

- **خصائص لغوية:** وتشمل

1– الاستقبالية : عدم القدرة على استقبال وفهم اللغة

2– اللغة التعبيرية : هي عدم قدرة الفرد في التعبير عن نفسه لفظيا

3- اللغة الاستقبالية والتعبيرية : وهذا أن الفرد قد يعاني في كلا نوعين مما يجعل المشكلة أكثر تعقيدا. (النجار،2017، ص 45)

- **خصائص حركية :**

وتشمل كل من الحركات الكبيرة والدقيقة والتي غالبا ما قد يعاني طفل صعوبات التعلم من قصور فيها ، مثلا قد نجد من بين مظاهر مشكلات الحركية الكبيرة عدم القدرة على التوازن العام والذي يظهر في مشاكل المشي أو القفز أو الرمي والإمساك بالأشياء فقد نجد الطفل يتعثر أو يرتطم بالأشياء أثناء المشي، ومن بين مشكلات الحركية الدقيقة ضعف في مسك القلم و الرسم والتلوين والكتابة أو في مسك المقص واستخدامه. (النجار،2017،ص 46)

الخصائص الاجتماعية والسلوكية : يظهر لدى ذوي صعوبات التعلم نقص في المهارات الاجتماعية مما قد تؤثر على جميع جوانب الحياة وذلك بسبب حساسية الفرد للآخرين، وعدم قدرته على قراءة صورة الوضع المحيط به بطريقة سلسة كبقية زملائه مما يجعل هؤلاء الأفراد يخفقون في بناء علاقات اجتماعية سليمة .

كما نجد أن طفل ذو صعوبة تعلم لا يمكنه الثباث في سلوك محدد فأحيانا يكون مستمتعا ومتواصلا في أداء المهمة ويتفاعل مع الآخرين، وأحيانا لا يستجيب للمتطلبات بالطريقة نفسها التي ظهر به سلوكه السابق. (عبد السلام.2009،ص 20)

ويأتي أبو الديار (2012، ص 70) كي يضع مجموعة من الخصائص التي يتميز بها ذوي صعوبات التعلم والتي تكمن في :

- مشكلات أكاديمية محددة في الكتابة والقراءة والحساب والتهجئة.

- مشكلات أكاديمية محددة في الكتابة والقراءة والحساب والتهجئة.

- انخفاض مستوى دافعية الانجاز

- صعوبة التكيف المدرسي والأسري

- انخفاض الشعور بالانتماء

- قصور الاستماع والحديث

- ظهور انحرافات في رسام الدماغ الكهربي

- صعوبات اللغوة والكلام

- صعوبات إدراكية حسية

-صعوبات الانتباه والتركيز

- صعوبات الذاكرة والاحتفاظ

- صعوبات المعرفة والتفكير

- صعوبات تجهيز المعلومات للذاكرة

- احساس الطالب بالعجز وما يصاحب ذلك من شعور بالفشل وعدم الثقة بالنفس

- انخفاض معدل المهارات الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي غير السوي

- القلق وتدني مفهوم الذات

- الشعور باليأس والاكتئاب

- أقل قبولا لدى مدرسيهم وزملائهم

ثانيا : صعوبات التعلم النمائية

تشير صعوبات التعلم النمائية إلى تلك العمليات ما قبل الأكاديمية المتعلقة بالإنتباه والادراك والذاكرة والتفكير والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي.

1- تعريف صعوبات التعلم النمائية:

يشير بن حسن العريشي(2013،ص35)إلى أن الحكومة الفدرالية أطلقت على صعوبات التعلم النمائية اسم العمليات النفسية الأساسية والتي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات العقلية المسؤولة عن التوافق الدراسي للفرد، لذا أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من العمليات قبل الأكاديمية قد

يكون أولى نتائجه الصعوبة في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، وتتعلق الصعوبات النمائية بالوظائف الدماغية لذا قد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي.

ويأتي تعريف أبو فخر(2005،ص 162) ليرجع هو الآخر صعوبات التعلم النمائية إلى تلك الصعوبات التي تتعلق بنمو القدرات العقلية والنفسية بحيث يظهر هذا النمو مختلفا أو فيه من الخلل ما يجعل الطفل يقصر بالمهمات التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية ، وبذلك فإن الطفل الذي يعاني نقصا في القدرة على الانتباه أو التذكر لا يستطيع أن يقوم بمهام مرتبطة بهاتين القدرتين، وأيضا وجود صعوبة في الإدراك أو التفكير تجعل المهام التي يقوم بها الطفل أقل مما ينتظر منه

ويذكر الزيات (2007،ص31) أن صعوبات التعلم النمائية هي تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتجلى في عمليات الإنتباه و الإدراك، الذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط المعرفي العقلي للفرد.

كما ذكر الزيات أيضا أن صعوبات التعلم النمائية هي تلك المهارة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، وهي تتمثل في كونها عمليات عقلية أساسية تعتبر مسئولة عن أي نشاط عقلي يقوم به الفرد لذا فهي تمثل اللبنات الأساسية الأول لغيرها من العمليات الأخرى التي تؤثر فيها وهي العمليات الثانوية، فلكي يتعلم الطفل كتابة اسمه لابد أن يطور كثيرا من المهارات الضرورية في الإدراك ، والتناسق الحركي، والتناسق في حركة العين واليد والتسلسل، والذاكرة .

وعندما تضطرب هذه الوظائف تتطور بدرجة كافية وكبير حيث يعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، مما يسبب لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية.

2- علاقة صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية:

تظهر الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال صعوبات التعلم أن هناك علاقة وثيقة بين صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية وهو ما سيتم توضيحه من خلال ما قاله الباحثون في هذا الصدد :

يشير الزيات (2007، ص25) إلى أن صعوبات التعلم النمائية هي منشأ صعوبات التعلم الأكاديمية ، حيث أن هذه الاخيرة ما هي إلا نتيجة أفرزتها صعوبات التعلم النمائية، وهي امتداد طبيعي لها وتداعيات مترتبة عليها. وهذا راجع إلى أنه في حالة حدوث أي خلل أو اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية، ومن هذا المنطلق يؤكد الزيات أن صعوبات التعلم النمائية هي منشأ لصعوبات الأكاديمية و السبب الرئيسي لها، وما يؤيد ذلك هو نتائج

الأبحاث التي قام بها والتي أسفرت على وجود علاقة ارتباطية وسببية دالة بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة و التفكير واللغة من ناحية و مستوى التحصيل الأكاديمي بمختلف مستوياته ومكوناته ومراحله من ناحية أخرى، وأن الانحرافات النمائية غير سوية في هذه العمليات تقف بالضرورة خلف صعوبات التعلم الأكاديمية

يرى أبو فخر (2005، ص 162) أن صعوبات التعلم النمائية يسبق صعوبات التعلم الأكاديمية وهما مرتبطان ارتباطا وثيقا حيث أن صعوبات التعلم النمائية تظهر لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة وتستمر في مسيرة تطور الطفل إذ لم تعالج، بينما تظهر الصعوبات الأكاديمية فيما بعد سن المدرسة عندما يتعلم الطفل مواد أكاديمية كالقراءة والتهجئة والكتابة والحساب

ويرجع (أبو الديار،2012، ص 66) صعوبات التعلم النمائية إلى تلك الصعوبات التي تظهر لدى أطفال في سن ما قبل المدرسة وتستمر في مسيرة تطور الطفل إذ لم تعالج.

ويأتي في هذا الصدد ما ذكره أبو فخر(2005،ص 172) والذي أشار إلى أن التميز بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية يكمن في كون صعوبات التعلم النمائية تتعلق باضطرابات أو خلل في العمليات الأساسية الازمة للتعلم الأكاديمي كالإنتباه والتفكير والإدراك والذاكرة و اللغة ، في حين صعوبات التعلم الأكاديمية ترتيط بتعلم مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والحساب.وهذا يدل على أن صعوبات التعلم النمائية تؤثر بشكل أو بآخر في صعوبات التعلم الأكاديمية.وذالك راجع إلى أن القصور في عمليات الانتباه والادراك والذاكرة والتفكير، سيكون لها تأثير سلبي في اكتساب اللغة و المعرفة والقراءة والحساب والكتابة وهذا يعني أن صعوبات التعلم النمائية تؤدي لصعوبات تعلم أكاديمية .

3- أنماط صعوبات التعلم النمائية

يوضح (أبو الديار، ص 66) أن صعوبات التعلم النمائية حسب ما ورد عن كريك وكالفنت تنقسم إلى نوعين :

صعوبات أولية: مثل الانتباه والادراك ، والذاكرة

صعوبات ثانوية: مثل التفكير والكلام، والفهم، أو اللغة الشفوية

ويأتي في هذا الصدد أيضا التصنيف الذي اعتمده بن حسن العريشي(2013،ص 35) حيث صنف صعوبات التعلم النمائية لصعوبات أولية وأخرى ثانوية، حيث تتمثل صعوبات التعلم النمائية الأولية في كونها عمليات عقلية أساسية تعتبر مسئولة عن أي نشاط عقلي يقوم به الفرد في اللبنات الأساسية الأولى لغيرها من العمليات الأخرى التي تؤثر فيها وهي العمليات الثانوية (التفكير، اللغة الشفوية)

من خلال ما سبق يتضح أن صعوبات التعلم النمائية تنقسم إلى قسيمين هما: صعوبات أولية وصعوبات ثانوية وفيما يلي سنقدم عرضا موجزا لهذه الصعوبات

1- صعوبات الانتباه:

يعرف "بن حسن الريشي" الانتباه على أنه تهيؤ ذهني أو بمعنى اخر هو توجيه الشعور وتركيزه على شيء معين لملاحظته أو التفكير به، كما يعتبر عملية عالية تهدف إلى حصر النشاط الذهني في اتجاه معين لمدة زمنية، ويعني أيضا اجراء التوافق بين العينين والأذنين وباقي أعضاء الحواس كي يتاح للفرد استيعاب ما يدور حوله، فهو الخطوة الأولى للتعبير عن الحوادث فالانتباه قد يكون لا إراديا.

في حين يرى الزيات(1998،ص 258) أن الانتباه كعملية معرفية أكثر تعقيدا من كونها يقظة عقلية أو انتقاء وجهد قصدي، فالانتباه هو المنفذ أو البوابة الرئيسية لأي محتوى معرفي، والذي تقوم عليه كافة عمليات تجهيز ومعالجة وتمثيل المعلومات، ومن ثم تخزينها ومعالجتها وتوظيفها.

ويضيف الزيات (2007، ص69) أن صعوبات الانتباه تحتل موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم النمائية حيث يرى أنها تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى كصعوبات الادراك والذاكرة ، ويمكن

تناول صعوبات الانتباه من خلال مدخلين مختلفين أولهما يقوم على أن صعوبات التعلم هي نتيجة لقصور أو اضطراب في واحدة أو أكثر من مكونات الانتباه التالية:" اليقضة العقلية،الانتقاء، الجهد، السعة، المدى،الديمومة" أما المدخل الثاني فهو مرتبط بالأطفال ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة.

وتعرف النجار (2017، ص 58) الانتباه بأنه تهيئة وتوجيه الحواس نحو استقبال مثيرات المحيط الخارجية، بمعنى آخر هو القدرة على اختيار العوامل المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات. وينقسم الانتباه إلى ثلاث أقسام هي:

1- الانتباه القسري اللاارادي: أي أن المثير هو الذي يجلب انتباه الفرد

2- الانتباه الإرادي: هنا يمتلك الفرد الحرية في اختيار ما إذا كان يريد الانتباه أو عدم الانتباه، وهذا الانتباه يقتضي من الفرد بذل جهد قد يكون كبيرا.

3- **الانتباه التلقائي:** وهنا ينتبه الفرد للمثيرات بسبب درجة تشويشها أو جاذبيتها، لأن المثيرات تفرض نفسها إيجابيا، وهو انتباه لا يبذل فيه الفرد جهدا.

ويعرف ابراهيم(2010، ص180) صعوبات الانتباه على أنها ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة وصعوبة نقل الإنتباه من مثير لآخر أو من مهمة لأخرى.

إلى جانب أقسام الانتباه التي ذكرتها النجار سابقا نجد أن "ابراهيم " ذكر أقسام آخرى هي: *

نقص الانتباه : ويعني أن الطفل لا يستطيع الاستمرار في التركيز والانتباه سوى لفترات محددة من الوقت

* **قابلية التشتت:** لا يستطيع الطفل التركيز على مثير معين ويتجه لكل المثيرات الجيدة.

* **الثبوت:** بمعنى أن الطفل يظهر استجابة طويلة المدى بعد أن تكون الاستجابة قد فقدت قيمتها أو ملاءمتها للموقف.

* **الاندفاعية:** أي أن الطفل يندفع في تصرفاته دون التفكير المناسب في الموقف

2 – **صعوبات الادراك:** تحتل صعوبات الادراك موقعا محوريا بين صعوبات التعلم النمائية عامة واضطرابات العمليات المعرفية خاصة، وترتبط صعوبات الادراك ارتباطا وثيقا بصعوبات الانتباه. والادراك هو العملية التي يتم من خلالها التعرف على المعلومات وتفسيرها، وبمعنى آخر هو عملية إعطاء المثيرات أو المنبهات أو المعلومات معناها ومدلولهاو تفسيرها. وهو كعملية معرفية عقلية يتميز لعدة ابعاد تكمن في : الادراك السمعي، البصري، الحركي.

وتشمل **صعوبات الادراك السمعي** ما يلي:

* **صعوبات الوعي الصوتي:** وتتجلى في القدرة على تعلم القراءة الصحيحة عن طريق معرفة أو ادراك الكلمات التي نسمعها أو الاصوات التي تصدر من الفرد عند قراءته لها.

* **التمييز السمعي:** وتعرف على أنها ضعف القدرة على التمييز بين الأصوات والحروف المنطوقة، وتحديد الكلمات المتماثلة والكلمات المختلفة.

* **صعوبات الذاكرة السمعية:** وتكمن في صعوبة تخزين واسترجاع ما يتم سماعه من مثيرات أو معلومات.

* **صعوبات التعاقب أو التسلسل السمعي:** ويقصد بها ترتيب وتسلسل الفقرات في مقرات متتالية.

* **صعوبات المزج أو التوليف السمعي:** وهو مزج أو توليف صوت أحادي مع أصوات اخرى.

في حين تعرف **صعوبات الإدراك البصري** بأنها تأويل وتفسير المثيرات البصرية واعطاءها معاني ودلالات، وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى معنى ومحتوى آخر يمثل العناصر الداخلة فيه.

إن ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبات في الادراك البصري قد يعانون من واحدة أو أكثر من الصعوبات التي تندرج ضمن صعوبات الادراك البصري والمتمثلة في:

* **صعوبات التمييز البصري** : وهو ضعف القدرة على التمييز بين الأشكال وادراك أوجه التشابه والاختلاف بينها

* **صعوبات تمييز الشكل والأرضية:** ويقصد به فصل وتمييز الشكل من الخلفية المحيطة به

* **صعوبات الاغلاق البصري:** ويشير إلى معرفة الكل من خلال الجزء أو معرفة الكل حين يفقد الجزء.

* **صعوبة ادراك العلاقات المكانية:** ويقصد بها ادراك وضع الأشياء في الفراغ

* **صعوبة التعرف على الأشياء والحروف:** وهي ضعف القدرة على التعرف على طبيعة الاشياء عند رؤيتها أو تخيلها

*** صعوبات التمييز بين الأشكال أو الرموز ومعكوسها**

ويتجلى آخر بعد من أبعاد صعوبات الادراك في **صعوبات الادراك الحركي** والتي تعتبر من أكثر الانماط تأثيرا على إدراك الطفل لذاته من خلال الأحكام التقويمية التي يصدرها على مهاراته الحركية ومدى قدرته على احداث التآزر أو التكامل بين محددات توافقه الادراكي الحركي. وتتمايز صعوبات الإدراك الحركي في أربع مجموعات هي:

*** أنشطة التوافق والادراك البصري الحركي:** وتتضح من خلال التعرف على الشكل والحجم و اللون، والمسافات، والمساحات،والأنشطة المتعلقة بالتوجه المكاني والعلاقات المكانية وسرعة الادراك.

*** أنشطة التوافق والادراك السمعي الحركي:** وهي نتيجة لصعوبة متابعة تدفق المثيرات السمعية ذات الايقاع العادي وتفسير مدلولاتها ومعانيها، والاستجابة الحركية لها على النحو الملائم.

*** أنشطة التوافق والادراك السمعي البصري الحركي:** وهي تتجلى من خلال الأنشطة التي تعتمد على الاطار التكاملي بين الحواس. (الزيات ،2007، ص ص 97- 109)

3- صعوبات الذاكرة:

تعتبر الذاكرة من الأجزاء الأساسية والضرورية في عملية التعلم، لأنها الجزء المسؤول عن عملية التخزين والاحتفاظ بالمعلومات.

فيقول المياح (2010 ، ص 26) في هذا الصدد أن التعلم هو الوسيلة التي يكتسب بها الفرد أشكالا متعددة للمعرفة، في حين أن الذاكرة هي مخزن ومستودع تخزن فيه تلك المعلومات التي اكتسبت، والتي

تقوم بتصنيفها بدقة عالية وتوزعها على أماكن متنوعة حتى يمكن استراجعها بسرعة عند الحاجة إليها، وإن عملية التذكر لتلك المعلومات تتوقف على طريقة تخزينها الصحيحة. ومن هذا المنطلق يعرف الذاكرة على أنها القدرة على الاحتفاظ بالخبرات السابقة واسترجاعها، أو قدرة الفرد الحي على تعديل سلوكه بعد الاستفادة من الخبرة السابقة.

ويضيف أن اضطرابات الذاكرة ترتبط ارتباطا وثيقا بكل من اضطرابات الانتباه وعمليات الإدراك، حيث أن أي اضطراب يصيب أي من عمليات الانتباه أو الادراك أو كليهما من شأنه أن يؤثر بشكل مباشر على كفاءة وفعالية عمليات الذاكرة.

والذاكرة كما يعرفها ابراهيم(2010، ص 225) تعتبر وظيفة عقلية عليا، وعملية معرفية ينفرد بها الانسان، تعكس ما توفر له من قبل في عالمه الادراكي من احداث وانطباعات ليستخدمها في سلوكه الحالي ، حيث تمر هذه الوظيفة بعدة عمليات تتمحور في: الاحتفاظ،الاسترجاع والاستدعاء، التعرف، اعادة التعلم أو التحصيل.

ويضيف ابراهيم(2010،ص234) أن للذاكرة عدة تصنيفات تتمثل في:

* **الذاكرة الحسية العيانية:** هي تلك التي تتعلق بالانطباعات المتجمعة من خلال أعضاء الحس وتتضمن اشكالا فرعية كاذاكرة البصرية، السمعية، اللمسية، الشمية،التذوقية.

* **الذاكرة اللفظية المنطقية:** وهي التي تتضمن الافكار المرتبطة بجوهر الموضوع

* **الذاكرة الحركية:**وهي ذاكرة اكتساب نماذج الحركة وحفظها واستدعاءها

* **الذاكرة الانفعالية:** وفيها يسترجع الفرد الماضي مصحوبا بانفعالات معينة

* **الذاكرة الأولية والثانوية:** فالأولية سعتها محدودة وتحدد بعدد الفقرات التي يمكن حملها فيها، لذا فإن الفقرات الجديدة تعمل على ازاحة القديمة، أما الذاكرة الثانوية تعد مخزنا أكثر استدامة وفيها الفقرة تحتاج للاحتفاظ لا للتسميع أو الترديد.

ونجد أن بيندر (2011، ص 161) أشار أن للذاكرة مستويات هي:

* **الذاكرة قصيرة الأمد:** هي تلك الذاكرة التي تخزن كمية محدودة من المعلومات ولفترة زمنية محددة

* **الذاكرة طويلة المدى** : وهي التي تعمل على تخزين المعلومات لوقت أطول إذ تعتبر سعتها ومدها أكبر من الذاكرة قصيرة المدى

* **الذاكرة العاملة:** وتمثل قدرة الفرد على الاحتفاظ بكميات صغيرة من المعلومات في الذاكرة قصيرة الأمد وفي نفس الوقت يتم معالجة هذه المعلومات وتكاملها مع المعلومات الأخرى وربطها بالمعرفة السابقة.

وورد عن اللالا وآخرون(2013، ص185) أن صعوبات الذاكرة ينتج عنها أعراض مختفلة وذلك راجع لطبيعة ودرجة قصور الذاكرة من جهة والمهمة المتعلمة من جهة أخرى،ومن الأساليب المفيدة لفهم مشكلة الذاكرة عند الطفل ذو صعوبة تعلم هو ذلك الاسلوب الذي يركز على جوانب العجز والقصور في الاستراتيجيات الضرورية للمشاركة بنشاط في عملية التعلم ، فالصعوبة في أداء الواجبات التي تعتمد على الذاكرة اعتبرت عللى أنها عجز في الاستراتيجيات وليس عجزا في القدرة.

4- صعوبات اللغة والكلام: تشير حسن محمود(2010، ص 63) أن صعوبات اللغة والكلام تكمن في أخطاء تركيبية ونحوية حيث قد تقتصر إجابة الطفل على كلمة واحدة لعدم قدرته على تكوين جملة، وقد يقوم بحذف بعض الكلمات من الجملة أو اضافة كلمات غير مطلوبة، كما قد يكون تسلسل الجملة غير سليم ،وذالك بسبب صعوبة بناء جملة مفيدة على قواعد سليمة.

ومن ناحية أخرى قد يطيل الطفل في الجملة أو يلتف حول الفكرة، مما قد يسبب تلعثم أو بطئ شديد في الكلام الشفهي أو قصور في وصف الأشياء. وبالتالي عدم القدرة على الاشتراك في الحديث.

5- **صعوبات التفكير**: ترجع حسن محمود(2010، ص 86) صعوبات التفكير لإفتقار عمليات التنظيم، التي تمكن الفرد من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب، فعملية تنظيم تلك التجارب بطريقة سليمة تضمن عملية استرجاعها واستخدامها إلا أن ذوي صعوبات التعلم اللذين يعانون من صعوبات التفكير يحتاجون لوقت طويل لتنظيم افكارهم قبل ابداء الاستجابة، كما قد يعانون من ضعف في التفكير المجرد

والاعتماد الزائد على الغير، مع عدم القدرة على التركيز وعدم اعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل أو لمعاني الكلمات، وعدم اتباع التعليمات. كما أنهم لا يستطعون استخدام استراتيجيات ملائمة في حل المشكلات ويلجئون لتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة.

كما تم ذكر أن صعوبات التفكير نابعة في الأصل من مشكلات يتعرض لها الطفل والتي تكمن في العمليات المعرفية اللازمة لتكوين المفاهيم وتعميمها وحل المشكلات، وربط الأفكار ببعضها البعض لتكوين أفكار جديدة، وخاصة الأفكار المتصلة بالأمور المعنوية لضعف في عدد المفردات أو ضعف في تمثل المعاني الكاملة للكلمات.(محمود جرار،2008، ص 54)

خلاصة

يتبين مما عُرض في هذا الفصل أنه توجد تعريفات متعددة ومختلفة لصعوبات التعلم وهذا راجع للمنظور الذي تم من خلاله وضع التعريف، كما نجد أن مفهوم صعوبات التعلم متداخل مع مفاهيم أخرى ويرتبط بها كالتأخر الدراسي إلا أنه يختلف عنهم، ومن جهة أخرى فإن لصعوبات التعلم عدة أسباب، ومع تنوع أسباب صعوبات التعلم تنوعت أشكالها بين ما هو نمائي وما هو أكاديمي و تعددت أيضا النظريات المفسرة لها، فمنهم من فسرها من زاوية طبية ومنهم من اعتبرها نمائية المنشأ وهناك من رأي أنها ذات منحى سلوكي أو معرفي.

ويعتبر التنوع الذي تميزت به صعوبات التعلم من حيث الأسباب والنظريات التي فسرته هو من أدى لفتح المجال لوضع خصائص متنوعة لذوي صعوبات التعلم وهذه الأخيرة هي ما تميز سلوك هؤلاء الأفراد.

الفصل الثالث: التربية التحضيرية

تمهيد

1- تعريف التربية التحضيرية

2- لمحة تاريخية حول التربية التحضيرية

3- مؤسسات التربية التحضيرية

4- تطور التربية التحضيرية في الجزائر

5- برامج التربية التحضيرية

6- وظائف التربية التحضيرية

7- أهداف التربية التحضيرية

8- الخصائص النمائية لطفل التربية التحضيرية

9- ملمح الطفل في نهاية مرحلة التربية التحضيرية

10- العلامات الشائعة لصعوبات التعلم في الطفولة المبكرة

خلاصة الفصل

تمهيد:

لقد أصبحت مرحلة التربية التحضيرية في الجزائر محطة مهمة في حياة الطفل التربوية والنفسية والاجتماعية تساعده على تقبل البيئة المدرسية والاستمرار في الإقبال عليها عند التحاقه بباقي مراحل التعليم الابتدائي وما بعده، وهي تتماشى مع مرحلة النمو الممتدة ما بين الرابعة والسادسة من العمر التي تعد مرحلة حرجة في نمو شخصية الطفل وتطوّرها نفسيا، اجتماعيا، وجدانيا ومعرفيا.

1- تعريف التربية التحضيرية:

إن التربية التحضيرية هي شكل من أشكال التعلم المبكر المدرج بالإبتدائيات، جاء الاهتمام بها من طرف وزارة التربية الوطنية من خلال بناء منهج خاص حتى تتوفر ظروف التكفل النوعي للطفولة الصغرى، هذا النوع من التعليم ليس نظاما تعليميا صارما مثل ما هو الحال في أقسام السنة الأولى من التعليم الابتدائي وإنما هو نوع من التعليم الذي يغلب عليه طابعه التلقائية والحرية واللعب،وقد بدأ في تطبيق هذا المنهاج سنة (2004)، وتم تعميمه في معظم المدارس الابتدائية على مستوى الوطن.

وتعرف التربية التحضيرية بأنها مرحلة تربية وتعليم تضم أطفالا تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (4- 5 سنوات)، ويتم فيها تنمية –المفاهيم والمهارات المختلفة لتحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات اللغوية والمستويات النمائية والسلوكية (عون وشعلال، 2010، ص 328).

و كذلك ويعرفها (محمد،شارف.2003.ص43) بأنها تربية و تنشيط و تنمية القدرات المختلفة للأطفال الذين هم في سن الرابعة و الخامسة من العمر و تحضيرهم و تهيئتهم لممارسة عملية التعلم في السنة الأولى.

أما القانون التوجيهي للتربية الوطنية (2008، ص49) فقد عرف التربية التحضيرية على أنها المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسية، وهي التي تحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (05) و (06) سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي."

وتعريف التربية التحضيرية (التعليم التحضيري) في الجزائر وفقا للتعريف لقد جاء في الجريدة الرسمية، أمرية رقم 35 – 76 الصادرة بتاريخ 16 أفريل 1976 م، حسب المادة 19 كما يلي: " التعليم التحضيري تعليم مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المعلمة".

كما تعرفها منهاج التربية التحضيرية على أنها:

– تربية مخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة.

– تعني مختلف البرامج التي توجه لهذه الفئة.

– التربية التحضيرية تسمح للأطفال بتنمية كل إمكاناتهم، كما توفر لهم فرص النجاح في المدرسة والحياة.(منهاج التربية التحضيرية، 2004، ص5).

2– لمحة تاريخية حول التربية التحضيرية:

إن تناول تطور موضوع التربية التحضيرية يندرج في سياق التراث الحضاري الإنساني بما يحتويه من مرجعية فكرية ومؤسساتية حيث يظهر تاريخ الفكر التربوي أنّ:

– أفلاطون (427 – 348 ق.م)، كان من السباقين إلى التفطن لأهمية التربية التحضيرية حيث يقول: "طالما كان الجيل الصغير حسن التربية ويستمر كذلك، فإنّ لسفينة دولتها الحظ في سفرة طيبة" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2004، ص7).

– عند المسلمين احتل التعلم والتربية مكانة عالية واقترنت الرسالة بالقراءة وطلب العلم .يقول الرسول صلى الله عليه وسلم" :أطلب العلم من المهد إلى اللحد ."وأثرى هذا الفكر التربوي العديد من المفكرين والفلاسفة منهم ابن سينا، القابسي، الفارابي، الغزالي، ابن خلدون، هذا الفكر يترجم تواصل كل من الفكر العربي الإسلامي مرورا بالفكر اليوناني إلى الفكر الغربي الحديث.

– عند الغربيين، احتوى الفكر التربوي كلا من إسهامات كومنيوس، جون جاك روسو، باستلوزي، فرويل، مونتسوري.

*** إسهامات المربي جون أموس كومنيوس (1592–1671م):**

الملقب بـ«المبشر الأول للتربية الحديثة»، وقد أكد على أهمية الطفولة المبكرة في نجاح التربية، ودعا إلى إنشاء مدارس خاصة بهذه المرحلة، وكان أول من أدخل رياض الأطفال إلى النظام التعليمي، حيث قسمه إلى أربعة مراحل هي: (مصلح، 1990،ص ص12–13).

– رياض الأطفال.

– المدارس الثانوية.

– المدارس الابتدائية.

– الدراسة العليا.

وقد أدرك المفكر كومنيوس ضرورة تفاعل الطفل مع بيئته، كما أدرك ضرورة تكامل النمو ، فألح على التربية الحسية لأن قلة الحركة هي أكثر ضررا للجسم والعقل من أي شيء آخر في نظره (أبيض، 1993، ص12)،

***إسهامات جون جاك روسو (1712–1778م):**

أحدث روسو ثورة بمفاهيمه التربوية، وقد عزا التربية الخاطئة للطفولة إلى الجهل بخصائصها ومتطلباتها كما دعا إلى ضرورة الاعتناء بها بتوفير البيئة الملائمة لها، لأن الأطفال يتعلمون أولا وقبل كل شيء الأشياء المحسوسة لكن آراء روسو بقيت حبيسة الفكر النظري حتى ظهور المربي جون هنري باستلوتزي.

*** إسهامات جون هنري باستلوتزي (1746-1827م):**

حاول باستلوزي وضع آراء جون جاك روسو قيد التطبيق، وقد دفع بفكرة رياض الأطفال خطوات كبيرة إلى الأمام لأنه قام فعلا بتأسيس مدرسة لصغار الأطفال، كما أنه حاول أن يطبق الكثير من آرائه التربوية التي ركز فيها على العلاقة بين الطفل والمربي (مصلح، 1990،ص ص13-15)، وقد كان لأفكار باستلوتزي صدى كبير في الأوساط الأوربية، إذ قام روبرت ايون (1771-1858م) بإنشاء مدرسة لأطفال العمال والفقراء عام (1816) ، وكانت الفريدة من نوعها في انجلترا آنذاك، ثم شاعت تلك المدارس تحت تسمية "مدارس الحضانة" (أبيض، 1993، ص25)، وبالتزامن مع ذلك قام فريدريك أوبرلين (1740-1836م) بإنشاء أول روضة في الشمال الشرقي لفرنسا لمساعدة أطفال الفقراء والمساكين(خلف، 2005، ص8).

*** إسهامات فريديريك وليام فروبل (1782-1852م):**

يعتبر فريديريك وليام فروبل المؤسس الحقيقي لرياض الأطفال، ذلك أنه أنشأ أول روضة بما ينسجم والمفهوم الحديث للروضة عام (1837) ، وجعلها للأطفال ما بين الثالثة والسابعة من عمرهم وكان من بين مبادئه التي سارت عليها باقي رياض العالم هي العمل والنشاط الذاتي والتعبير.

*** اسهامات ماريا مونتسوري (1870-1952م):**

فقد كانت لها بصمة متميزة في مجال التربية التحضيرية، خاصة لما كان عملها ميدانيا مجسدا فيما أسمته «بيت الأطفال» عام (1907م) عملت فيه على تعليم الأطفال مهارات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة عن طريق التعلم الحر والملاحظة المنظمة(مصلح، 1990، ص18).

ومما سبق عرضه يتضح لنا اختلاف الأهداف والوجهات فمنها ما كان يسعى إلى مساعدة الفرد على إبراز إمكانياته وقدراته الذاتية بالاعتماد على العلاقة المتينة بين الطفل والمربي، فكانت بهذا تعنى بالجانب النفسي خلافا للنظرة العلمية أو المعرفية التي تركز على تقديم أكبر قدر ممكن من المعلومات للطفل عن

طريق الاستقراء والاكتشاف، غير أن الشيء المؤكد من خلال هذه التوجهات هو أهمية مرحلة الطفولة المبكرة، والاعتناء بها، فهي كما تقول تينا بروس: "الطفولة ليست مجرد إعداد وتدريب للأطفال على حياة الرشد ، فهي مرحلة من مراحل الحياة الهامة في حد ذاتها" (بروس، 1992، ص20).

3- مؤسسات التربية التحضيرية:

تعد مؤسسات التعليم التحضيري في دول العالم، والتي تتمثل غالبا في رياض الأطفال ومدارس الحضانة وأقسام الأولاد في دول أخرى .وقد جاء تحديد مؤسسات التعليم التحضيري في الجزائر من المادة 20 من الجريدة الرسمية والتي تنص على ":يلقى التعليم التحضيري في رياض الأطفال ومدارس الحضانة وأقسام الأولاد."

ويتمثل واقع هذه المؤسسات التربوية في مجموعة من الفضاءات التي تتيح للطفل الدور التربوي والتعليمي وتتمثل فيما يلي:

3-1- الكتاتيب:

قامت الكتاتيب بمهمة تلقين وتحفيظ القرآن الكريم للأطفال وتعليم مبادئ القراءة والكتابة وقواعد السلوك. وإلى جانب مهمة التعلم، فالكتاتيب تمكن الطفل من تنمية الجانب الاجتماعي في شخصيته وذلك عن طريق الاتصال مع الآخرين .أمّا تركيبها المؤسساتي فهو عبارة عن حجرة أو حجرتين مفروشتين مفتوحة الواحدة للأخرى تضم عددا من البنات والبنين وتتراوح أعمارهم بين 5 – 4 سنوات فما فوق (مديرية التعليم الأساسي، 2004، ص7).

3-2- المدرسة القرآنية:

المدرسة القرآنية هي مدرسة تتباين فيها مستويات التعلم، تدرس فيها مبادئ القراءة والكتابة وتلقين وتحفيظ القرآن الكريم وتدريس باقي العلوم الشرعية المساعدة على فهم معاني الألفاظ القرآنية وروح الشريعة، ولقد ظهرت بقوة في السنوات القليلة الماضية كفضاء مهتم بفئة أطفال دون سن التمدرس، ويتمثل هذا النموذج في أقسام تابعة للمساجد تنشأ وت سيرها الوزارة المكلفة بالشؤون الدينية (العايب، 2005، ص11).

3-3- الحضانة:

هي مؤسسة اجتماعية تربوية تختص بالرعاية الصحية والغذائية وهي أقرب في طبيعتها إلى المنزل من المدرسة، ويقوم العمل فيها على أساس النشاط واللعب والرعاية الصحية والاجتماعية (اللجنة الوطنية للمناهج، 2004، ص9).

3-4- رياض الأطفال:

هذا الفضاء الأول تابع للبلديات وجد منذ سنة 1962، تشرف عليه مصلحة الشؤون الاجتماعية غير أنه ألغي بقرار وزاري صدر في سنة 1965 حيث حولت هيكله لتحقيق استقبال أحسن للأطفال المعنيين بالتمدرس الإلزامي (وزارة التربية الوطنية، 1995، ص18).

كانت ظروف الأسر في السابق لا تستدعي مؤسسات لتربية الأطفال الذين هم في سن (4 إلى 5) سنوات، حيث كانت الأمهات هن من يقمن بذلك، ولكن بعد خروج المرأة للعم أصبح الآباء والامهات يرغبون ي أن تتوفر مؤسسات رياض الأطفال لأنهم على يقين بأن هذه المؤسسات سوف تعمل على إنضاج أطفالهم عقليا وجسميا وانفعاليا واجتماعيا، وتمكنهم من التكيف مع المعلمة مستقبلا. (الخوالدة، 2003، ص12).

والروضة لغة هي: "كلمة مشتقة من الفعل روض وهي تعني الأرض ذات الخضرة وهي الموضع الذي يجتمع فيه الماء، ويكثر نبته وهي الحديقة أو البستان الجميل، جمع روض ورياض وروضات".

كما جاء تعريفها بأنها:" تلك المؤسسات التربوية التي تستقبل الأطفال بدءا من بلوغهم سن الثالثة من العمر حتى مشارف دخولهم المعلمة، تنمي فيهم دقة الملاحظة وتركيز الانتباه كي يكون لديهم اتجاها نحو المشاركة الاجتماعية، الفعالة مع الآخرين، إضافة إلى تعليمهم مبادئ الحساب والقراءة والرسم والكتابة (زعيمي، 2002،ص ص82-83).

وورد في تعريف آخر لرياض الأطفال فتؤكد أن: "الرياض ليست مدارس تعليمية رسمية، يتعلم بها الأطفال مهارات القراءة والكتابة والحساب والعلوم والتاريخ، ولكن هذه الرياض ذات وظائف تربوية أخرى تختلف في طبيعتها ومتطلباتها وأغراضها ومناهجها ونشاطاتها التعليمية عما يدور في المدارس الرسمية الحكومية" (الخوالدة، 2003، ص16).

3-5- القسم التحضيري:

هو "القسم الذي يقبل فيه الأطفال المتراوح أعمارهم بين (4-6) سنوات في حجرات تختلف عن غيرها بتجهيزاتها ووسائلها البيداغوجية، كما أنها المكان المؤسساتي الذي تنظر فيه المربية للطفل على انه مازال طفلا وليس تلميذا، وهي بذلك استمرارية للتربية الأسرية تحضيرا للتمدرس في المرحلة المقبلة مكتسبا بذلك مبادئ القراءة والكتابة والحساب. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2004، ص8).

وعليه فانه ذلك القسم الملحق بالمدرسة الابتدائية، يلتحق به الأطفال الذين هم في سن الخامسة أو ما دونها، حيث يتلقى الأطفال الرعاية اللازمة والتربية المكملة للتربية الأسرية، هذا بناء على برنامج مسطر من طرف الوزارة الوصية تحضيرا لدخولهم إلى التعليم الرسمي، وهذا ما تم ملاحظته ميدانيا.

4- تطور التربية التحضيرية في الجزائر :

مرت المرحلة التحضيرية في الجزائر بمراحل محددة توالت في فترات زمنية هي:

- قبل الاستقلال :

استمرت المدارس القرآنية والكتاتيب على أداء وظيفتها الحضارية في مواجهة مشروع المدرسة الاستعمارية ذات الطابع التعليمي التبشيري وكذا المدارس النظامية العمومية التي اعتمدت القسم التحضيري المدمج قصد تقريب الأطفال إلى السنة الأولى ابتدائي. (اللجنة الوطنية للبناء المنهاج، 2004، ص8).

كما كانت توجد إضافة إلى التعليم القرآني بعض مؤسسات رياض الأطفال والتي وظفت كغيرها من مؤسسات الدولة في خدمة المحتل، إذ كان يلتحق بها إلا أبناء الفرنسيين والقليل من أبناء الموالين للمستعمر، أما أبناء الجزائريين فلم يكن بمقدورهم الانضمام إليها أو الاستفادة منها، وكانت المناهج التي يحتويها رياض الأطفال طبق الأصل لما كان موجود في فرنسا، وحرص المستعمر على استبعاد الجزائريين وعدم السماح لهم سواء بالانضمام إليها أو بالإشراف عليها (زعيمي، 2002، ص87).

- بعد الاستقلال:

وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال في مرحلة إعادة بناء شامل للمنظومة التربوية لاستيعاب أكبر عدد ممكن من الأطفال، غير أن التربية التحضيرية في بلادنا لم تحظ بالاهتمام فقد تحولت في عام 1965 رياض الأطفال الموروثة عن العهد الاستعماري إلى مدارس ابتدائية تعزز إلزامية التعليم، ورغم ما صدر في أمرية 16 أفريل 1976 من إعادة ترسيم التربية التحضيرية تحت تسمية التعليم التحضيري إلا أنها لم تلزم اجباريته وتعميمه لخدمة كل الأطفال بل اقتصر التعليم التحضيري لخدمة أبناء المعلمين وأبناء الأزواج العاملين وهذا بفتح أقسام على مستوى المدارس الابتدائية والمؤسسات العمومية في حدود الاستيعاب وقدرة

المكان، ظل الإهمال متواترا حتى مطلع التسعينات حيث ظهر الوعي الاجتماعي بأهمية هذه المرحلة التربوية.

وترتب على ذلك ظهور الوثيقة المرجعية(1990) ثم مرسوم 1990 الذي تضمن تنظيم الطفولة المبكرة واستقبالها وحراستها وسمح بظهور القطاع الخاص، ثم تعددت بعد ذلك فضاءات التربية التحضيرية

واختلفت طرقها واساليبها وأهدافها باختلاف خصوصيات كل فضاء تحضيري. وتوحيد التعليم العام حيث أممت المدارس وأدمجت التعليم القرآني في النظام العام، وما بقي من المؤسسات التربوية التحضيرية تكفلت بها قطاعات مهنية واجتماعية أخرى إلى أن صدرت أمرية 16 أفريل 76 التي حدّدت الإطار القانوني ومهام وأهداف التعليم التحضيري .أمّا الجانب البيداغوجي، فقد عرف صدور وثيقة توجيهية تربوية سنة 1984تؤكّد على أهمية التربية التحضيرية ثم أتبعت بوثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري سنة 1990 تحدّد أهداف النشاطات وملمح الطفل والبرنامج المقترح وكيفية تنظيم الفضاء المادي للقسم التحضيري . وبعد ذلك، جاءت وثيقة منهجية سنة 1996 المتمثلة في "دليل منهجي لتعليم المعلمين ."وقد تطوّر مفهوم هذه المرحلة من مفهوم التعليم إلى مفهوم التربية، حيث نصّت الوثائق الرسمية التنظيمية والبيداغوجية على أنّ أطفال 5 – 4 سنوات يستفيدون من تعليم تحضيري يؤهّلهم إلى الدخول إلى السنة الأولى من التعليم الأساسي سابقا وإلى استدراك جوانب النقص ومعالجتها، بينما نصّ منهاج التربية التحضيرية الأخير على الاهتمام بالجانب التربوي لإنماء شخصية الطفل قبل الجانب المعرفي (اللجنة الوطنية للمناهج، 2004،ص ص 3–8).

يظهر لنا من خلال التتبع التاريخي لنشأة التربية التحضيرية بالجزائر أن هناك تأخر كبير في إعطاء الأهمية لهذه الفئة رغم صدور أمرية أفريل 1976 التي حدّدت الإطار القانوني ومهام وأهداف التعليم التحضيري، إلا أنه لم يكن التحضير الكامل من حيث الجانب البيداغوجي حتى سنة 1984 ، وتحديد البرنامج المقترح إلا سنة 1990، وصدور الدليل المنهجي للتربية التحضيرية حتى سنة1996.

5- برنامج التربية التحضيرية:

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة أهم مرحلة يمر بها الطفل، وهذا حسب ما أكده علماء التربية وعلم النفس ، لأنها المرحلة التي يتم فيها نمو أكبر نسبة لقدرات الطفل العقلية والاجتماعية والحسية الحركية الأساسية وبشكل سريع .وهذا ما استوجب على المهتمين والقائمين على رعاية أطفال هذه المرحلة، توفير البيئة الغنية بالوسائل والمعدات التي تساعد على نمو الطفل بشكل طبيعي من خلال تلبية حاجاته ومتطلباته في النمو . ولذلك فقد تم إنشاء مؤسسات للتربية التحضيرية لاستقبال هؤلاء الأطفال، ولكن إنشاء هذه المؤسسات فقط لا يكفي إذا لم تكن لها برامج ثرية تفيد الأطفال وتزودهم بالمعارف والخبرات.

ولهذا فقد عمل المهتمون بتربية طفل ما قبل المدرسة على إعداد برامج رأوا أنها مهمة لتلبية متطلبات الطفل للنمو .فما المقصود بالبرنامج وفي ماذا يتمثل وما هي أهميته؟

5-1- مفهوم البرنامج: للبرنامج عدة مفاهيم نذكر منها ما يلي:

"يقصد به مجموع الأنشطة والأساليب التي تتم داخل غرفة الصف من أجل إشباع حاجات الطفل، وتحقيق الأهداف المنشودة من البرنامج، وتنجز هذه الأنشطة والألعاب من طرف الأطفال بقيادة المربية" (العناني،1999، ص13).

كذلك يرى (شبل، 2003، ص62)أن المقصود بالبرنامج التربوي ، التكتيك أو الأسلوب الذي تتبعه المعلمة في إشباع حاجات الطفل وتقديم المعلومات والخبرات المناسبة لهم ، وصولا إلى تحقيق الأهداف المنشودة التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها من خلال آلياته".و**البرنامج** ما هو إلا "مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات التي يقوم بها الطفل تحت إشراف المعلمة، بما يسهم في اكتساب خبرات – مفاهيم – اتجاهات تسهم في تدريبه على أساليب التفكير السليم

وتنقسم البرامج الموجهة للأطفال إلى أربع أنواع هي:

- البرنامج اليومي.
- البرنامج الأسبوعي.
- البرنامج الشهري.
- البرنامج السنوي أو الخطة السنوية.

أ- البرنامج اليومي: هو ذلك المستوى من البرامج قصيرة المدى التي يضعها المدرس لتنظيم نشاطه وتحسين أدائه اليومي، ويشير هذا البرنامج إلى مجال أطفال ما قبل المدرسة إلى جميع الأنشطة والممارسات والألعاب والأساليب التي يمارسها الطفل والمعلم في المدرسة التحضيرية خلال يوم كامل من أيام الأسبوع، وتقدم الأنشطة في هذا البرنامج وفق مستوى الطفل بشكل متدرج ومترابط ومتنوع بحيث تفصل بين الأنشطة فترات راحة أو تغذية (العناني، 2001، ص16).

ب- البرنامج الأسبوعي:

يشير مفهوم البرنامج التربوي الأسبوعي إلى جميع الأنشطة والخبرات والألعاب والأساليب التي يستخدمها الطفل والمعلم خلال أسبوع كامل وفيه تستطيع المربية التنوع في الأنشطة للأسباب الآتية:

- اختيار كل طفل النشاط الذي يناسبه.
- إثارة انتباه الطفل إلى موضوعات محددة.
- تلاءم التوسع في تنوع الأنشطة مع تنوع في الأهداف.

وينبغي أن يتميز البرنامج الأسبوعي بالترابط والاستمرارية بحيث يدور حول موضوع معين وبعد تنظيم وحدة أو خبرة على درجة عالية من الأهمية، ويتحدد في هذا البرنامج خطة زمنية تتضمن الأنشطة والأهداف

والممارسات السلوكية بأنواعها وتشمل تقويما مناسبا للتأكد من تحقيق الطفل هذه الأهداف ووصوله لمستوى مناسب بعد تفاعله مع هذا البرنامج (داود، 2003، ص156).

ج- البرنامج الشهري: يتضمن هذا المستوى من البرنامج خطة تكون بمثابة دليل عمل المربي على مدى شهر كامل ويشمل الأهداف وجميع الأنشطة والممارسات العملية في هذه المرحلة المحددة، ويكون البرنامج وفقا لهذا المضمون أكثر اتساعا مما سبقه ويشمل الخطة الشهرية لكل مستوى من مستويات المرحلة التحضيرية والتي يضم ثلاثة مستويات (الأطفال في سن الثالثة، الرابعة والخامسة)، وتتنوع أنشطة هذا البرنامج في برامج يومية متكاملة تحقق في مجموعها أهداف الخطة الشهرية، ونظرا أن الطفل ما قبل

المدرسة يتميز بالتمركز حول ذاته ينبغي على المعلمة أن تبدأ من الطفل ذاته ثم تتدرج به شيئا فشيئا إلى البيئة المحيطة به، فتقدم له بداية خبرة من أنا التي تتضمن عديدا من مفاهيم تعرف الطفل بذاته وأعضاء جسمه واستخداماته والعناية بها لتحببه في ذاته وتمنحه الثقة بها وتعلمه العادات اليومية والاجتماعية السليمة، ثم تنتقل به بعد ذلك إلى البيئة المحسوسة المباشرة فتقدم له خبرة أسرتي بما تتضمن من مفاهيم متنوعة مثل الأب والأم والأخوات والجيران، ثم تسير به نحو خبرة مدرستي وهكذا، ومن المفيد في هذا المجال إضافة ضمير الملكية لكل خبرة تقدم للطفل لربطها بذاته وإشعاره أنه يتعامل مع ما يخصه ويعنيه بما يساهم في نهاية الأمر إلى تعلم مفاهيم الخبرة وتحقيق النمو (العناني، 2001، ص48).

د- البرنامج السنوي أو الخطة السنوية: يشير هذا البرنامج إلى جميع الأنشطة التعليمية والممارسات والألعاب والزيارات والرحلات الخارجية التي يقوم بها الطفل برفقة المربية خلال عام دراسي، كامل كما يتضمن محتوى هذا البرنامج مجموعة من الخبرات التعليمية المتكاملة التي تقدم لأطفال المستوى الواحد خلال عام دراسي كامل وتبدأ من المحسوس إلى المدرك ومن الحس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب ومن الكل للجزء ومن العام إلى الخاص (حسن، 1998، ص134).

وقد شملت البرامج التي أعدت لأطفال التربية التحضيرية ما يلي:

- عمليات تطوير حواس الطفل وحركاته.

- عمليات تطوير لغة الطفل .

- عمليات النمو العقلي أو القدرات العقلية مثل : التذكر، الانتباه ، التركيز...

- عمليات النمو النفسي والاجتماعي وتتمثل في نشاطات ترفيهية، فنية ورياضية...

(الطيطي، خواصنة، عريفج وآخرون، 2002،ص 269).

5-2- أهمية برامج التربية التحضيرية:

لبرامج طفل ما قبل المدرسة أهمية بالغة تتمثل فيما يلي :

- تزويد الطفل بالأمن والتغذية في جو ملائم لنموه وإثراء معارفه التي تتوافر على نحو خاص في مدارس ما قبل المدرسة التي يمضي فيها الطفل جزء من يومه و بصورة خاصة فإن الأطفال سوف يستفيدون من الخبرات التي قد لا يحصلون عليها في المنزل (عيسى، 2004، ص07).

- تهيئ الطفل لدخول المرحلة الموالية من التعليم الرسمي، وذلك من خلال تزويده بالمبادئ · والمهارات الأساسية التي تكون لديه الاستعداد لذلك التعليم ، كما تهيئه نفسيا واجتماعيا لينتقل من مراحل الإعتماد على ذاته إلى تفاعله وتعامله مع الآخرين ولأن مرحلة ما قبل المدرسة هي أساس نجاح العملية التعليمية في المراحل الموالية، والخبرات التي يمر بها الطفل في هذه المرحلة تبقى مسؤولة على كل ما يظهر على الطفل وما يقوم به من سلوكات في المستقبل ، فقد هدفت بعض الأنشطة العلمية المكونة للبرامج المقدمة لهذه المرحلة من الطفولة إلى :

1. تدريب الطفل على الملاحظة .

2. تدريبه على اكتساب المعلومات بطريقة وظيفية .

3. تدريبه على استخدام الأسلوب العلمي في تفكيره .

4. تعويده على العمل الفردي أو الجماعي من خلال ممارسة التجارب العلمية.

5. استغلال اهتمام الطفل في هذه المرحلة بالموضوعات الحيوية في تنمية ميوله وتكوين مهاراته العلمية (بدير، 1995، ص11).

6.توفير الأساس المتين لبناء الخبرة الأكاديمية عند الطفل والمتمثلة في بناء النمو اللغوي والخبرة القرائية، والأنشطة التي من شأنها أن تثير فيه الاهتمام بالكتابة والحساب وقد اعتمدت هذه البرامج على عدة أنشطة لبناء قدرات الطفل على الفهم والاستيعاب، وتمثلت هذه الأنشطة في:

- التجارب والخبرات العقلية .

- التعبير الشفوي عن التجارب والخبرات السابقة .

- التعلم من خلال السماع والإصغاء .

- القراءة والكتابة.

إلا أنه هناك من يرى أنه يمكن للطفل أن يتعلم القراءة والكتابة لكنها لا تكون ذات فعالية على المدى البعيد. وهناك من يرى أن ابن الخامسة باستطاعته القراءة ذلك أن "معدل ذكائهم يتراوح ما بين (82-170) حسب دراسات أجرتها Delores Durkin، وتعلمهم لها في وقت مبكر يعود عليهم بفوائد خاصة.

- بناء قوة مفكرة عند الطفل وذلك يكون من خلال:

- **الخبرات الإبداعية في اللغة:** وذلك عن طريق الاستماع والإصغاء والتعبير.

- **الاتجاه القرائي:** يبنى على خبرات الطفل السابقة كاستعداده لحل الرموز، ومعرفة الحروف. وأبناء الخامسة لا يصلون إلى درجة الإتقان، إلا أنهم قارئين بسبب قراءتهم لبعض الإعلانات مثلا أو الإشارات .

- **القوة المفكرة:** وتتمثل في مساعدة الطفل على حل مشاكله بنفسه وتشجيعه على ذلك .

(أبو ميزر، عدس، 2001، ص ص97-98).

فالبرامج المعدة لأطفال التربية التحضيرية تلعب دورا مهما في إنماء جميع قدراتهم العقلية الاجتماعية والحسية الحركية، ولذلك اشتملت على نشاطات مختلفة تتماشى مع رغبات ومتطلبات الأطفال ، فهناك نشاطات لغوية مثل التعبير الشفوي، والقراءة والكتابة وهناك نشاطات علمية مثل الحساب والعد والتكنولوجيا وغيرها، كما توجد نشاطات ترفيهية مثل: المسرح، الرسم، الموسيقى، التربية البدنية وغيرها.

وينصح في تخطيط برامج الأطفال أن تعطى لها الصورة الفردية بمعنى تقدم للأطفال كأفراد وهذا يجعل من البرنامج قابل للتبسيط أو الزيادة في التعقيد حسب الموقف الذي يكون فيه الطفل، كما يجب إعطاء الطفل حقه في اختيار النشاط أو اللعبة التي يرغب فيها (العناني، 2001، ص49).

كما تضم برامج التربية التحضيرية أنشطة تساعد الطفل في نواح ثلاث هي:

- إكسابه معلومات عن دنيا الطبيعة.

-توعيته بقوانين أساسية مثل الجاذبية، وبعمليات جوهرية مثل : الإنبات.

- تعليمه الطرق العلمية في تحقيق الأفكار والقياس (ذياب، دس، ص286).

5-3- مبادئ تنظيم برامج تربية طفل التربية التحضيرية:

لقد صممت عدة برامج لتربية طفل ما قبل المدرسة وكل برنامج اهتم بإنماء جانب من جوانب الطفل العقلية والمعرفية والحسية والحركية والاجتماعية والعاطفية، لكن تصميم هذه البرامج لم يخلو من تنظيمها وتقديم

مبادئ وطرق لتقديمها للأطفال ، بمعنى كيفية الانتقال أو التدرج من عنصر إلى آخر أو من فكرة إلى أخرى وهذه المبادئ هي:

أ- الانتقال من المحسوس إلى المجرد :

بمعنى أن نبدأ في تعليم الطفل بكل ما يراه وما يحس به حتى تتكون أفكاره الأساسية حول هذه المواضيع، لأن الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة لا يدرك الا الأشياء التي يحسها، ثم ننتقل به إلى المجرد أي المعلومات المجردة التي لا يمكنه أن يراها أو يحس بها ولكنه يتخيلها أو تصورها في عقله فقط ويساعد في هذا طبعا المعلومات السابقة التي كونها من خلال تعلمه فمثلا لمس شيء يابس وآخر لين أحسن من تذكر شيء يابس وآخر لين.

ب- التدرج من البسيط إلى المعقد :

نبدأ دائما في تعليم الأطفال بالأشياء البسيطة السهلة للفهم والإدراك ولا تحتوي على تعقيدات تعيق فهمه، وحتى و إن كانت المعلومات التي يجب على الطفل أن يتلقاها معقدة فيجب على المربين والمشرفين أن يقدموها للأطفال بشكلها المبسط بعد ذلك يكون تدرج في التعقيد إلى أن نصل بالطفل إلى المعلومات المعقدة ، والتي بإمكانه أن يستوعبها إذا تمكن من إستيعاب المعلومات السابقة فمثلا من السهل على الطفل أن يفرق بين اليد والقدم لكنه صعب عليه أن يفرق بين شيئين متقاربين في الطول.

ج- الإنتقال من الحقائق إلى المفاهيم :

فالحقائق بالنسبة للطفل هي كل ما يعيشه ويحسه بمعنى أنها خبراته في الحياة، فمن خلال هذه الحقائق التي يعيشها يبني مفاهيمه الجديدة والمفاهيم تنمو عند الطفل من خلال فهمه للعلاقات بين الأشياء والأحداث.

د-الانتقال من المعلوم إلى المجهول:

فتعليم الأطفال لابد من أن يبدأ بما هو معلوم بالنسبة له، والمعلوم عند الطفل هو كل ما يوجد في محيطه أو ما يراه في البيئة التي يعيش فيها، ثم ننتقل به إلى المجهول الذي لا يوجد أو بعيد على بيئة الطفل التي يعيش فيها. ومن الملاحظ هنا هو أن هذه المبادئ متبعة في تعليم الكبار كذلك ، فهي مبادئ عامة لا تخص صغار السن فقط ولكنها صالحة لكل المستويات العمرية والدراسية دون استثناء. (العناني، 2001، ص ص50-51).

هـ- اعتماد التربية على أساس العمل والنشاط واللعب:

فالتربية في هذه المرحلة تهدف إلى إرسال قواعد الخبرة المتكاملة وتكوين المفاهيم المناسبة لدى الأطفال، ولابد أن يتم اكتساب الخبرات على أساس الإدراك الحسي والتعامل مع البيئة، ولا ينشط الطفل إلا إذا كان أمامه غرض واضح يسعى نحو بلوغه، لذلك فإن تحديد حاجات الأطفال ومطالب نموهم واتخاذ كل ذلك

أساسا لبناء مناهجهم هو الوسيلة الفعالة لقيام التربية على أساس النشاط، وينبغي الأخذ بعين الاعتبار أن الطفل ليس لديه القدرة على التعامل مع الأمور المجردة والمعلومات والدراسات الكلاسيكية واللفظي،ة فهو لا يستطيع أن يواصل انتباهه إلى الشرح النظري إلا لمدة محدودة لا تزيد عن بضع دقائق وفي حدود خبرته المحدودة، واللعب هو العمل الرئيسي للطفل لذلك ينبغي أن يخطط اللعب للأطفال على أساس نشاط أساسي في هذه المرحلة التعليمية (جاد، 2007، ص42).

5-4- أنواع البرامج المطبقة في مؤسسات التعليم التحضيري:

سوف نحاول فيما يلي ذكر بعض أهم البرامج المعاصرة التي يشيع استخدامها في مؤسسات التعليم التحضيري في العالم المتقدم.

أ- **البرامج التقدمية:** وهو نوع من البرامج الذي يهدف إلى دفع الطفل للتعلم من الناحية المعرفية فقط مع إهمال الجانب الوجداني للطفل.

ب- **برامج البدايات الممتازة:** والهدف من هذه البرامج هو تعويض النقص أو القصور الموجود في بيئة الأطفال، كما تدرب الأطفال على تعلم اللغة والحساب والكتابة ليتمكنوا من اللحاق بزملائهم الذين يعيشون في بيئات تزودهم بمعارف يتفوقون بها عليهم.

ج- **البرامج التعويضية:** وهو نوع من البرامج التي تهدف إلى إشباع حاجات الطفل وتعوضه عن الحرمان العاطفي الذي يعاني منه.

د- **برامج التدخل المبكر:** هي برامج تقدم للأطفال من أجل إكسابهم مختلف المهارات التي تساعدهم على اللحاق بالأطفال الذين هم في نفس سنهم والذين قدموا من بيئات ثرية من حيث الإمكانيات ومن حيث الثقافة أيضا.

هـ- **البرامج الحسية حركية:** تهتم بتنمية حواس الطفل نظرا لما لها من أهمية في استقبال المعارف ونقلها إلى عقل الطفل.

و- **برنامج "راشيل" و"مارجريت ماكميلان"**: وقد استعمتله الأختان لتدريب الطفل على الحروف وعلى الكلمات وتوفير ما يلزم لتكامل خبرات الطفل (العناني، 2001،ص ص 76-77).

- **مجالات الأنشطة في التربية التحضيرية ومضامينها:**

يحتوي المنهاج على نشاطات أساسية تتفرع عنها أنشطة فرعية كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (2) : يوضح مجالات الأنشطة في التربية التحضيرية ومضامينها

مجال النشاط	الأنشطة الفرعية
نشاط اللّغة	1- نشاط التعبير الشفوي : - الحوار.- السرد. - التعبير.- الوصف. 2- نشاط القراءة : - إكتشاف إشارات الكتابة. - القراءة الإعلامية. - القراءة التواصلية. - القراءة التذكارية. - القراءة الانتقائية. - قراءة التسلية. 3- نشاط الكتابة : - اكتشاف الأثر الكتابي من خلال الصور، الكلمات، أشرطة مصورة. - التدريب على التخطيط.

نشاط الرياضيات	1- الحساب. 2- المنطق. 3- حلّ مشكلات متعلقة بالفضاء.
النشاط العلمي والتكنولوجي	1- العالم البيولوجي : الإنسان، الحيوان، النبات. 2- العالم الفزيائي : المواد وتحولاتها. 3- العالم التكنولوجي : أدواتووسائل تكنولوجية.
نشاط التربية الاجتماعية : المدنية والإسلامية	1- التربية الإسلامية: آيات وسورقرآنية، أحاديث، أدعية، قصصدينية. - سلوكاتأخلاقية وقيم اجتماعية. 2- التربية المدنية :- الحياة المدنية (المواطنة، قواعد الحياة المدنية،التربية البيئية). - التربية الاجتماعية : الوسط الاجتماعي (ينطلق من الأسرة، المدرسة، المحيط بمفهومه الواسع).
نشاط التربية البدنية والإيقاعية	1- الجمباز. 2- ألعاب جماعية. 3- السباحة. 4- الإيقاع.

نشاط التربية الموسيقية	1- الإصغاء. 2- التاواصل واكتشاف العالم الصوتي. 3- استعمال آلات موسيقية بسيطة. 4- أغاني، أناشيد، ألحان محلية وعالمية.
نشاط التربية التشكيلية	1- التخطيط والرسم. 2- التلوين. 3- أشغال يدوية (القص، اللصق، الطي، التمزيق، التثقيب ...). 4- النحت والتشكيل.
نشاط المسرح والتمثيل	1- لعب الأدوار. 2- الدمى والعرائس. 3- اللّعب المسرحي.

1. <u>توزيع الحجم الساعي الأسبوعي على مجالات أنشطة التعلم</u> :

- يمكن توزيع الحجم الساعي الأسبوعي على أنشطة التعلم بالكيفية التالية :
  - النشاطات اللّغوية : 5 ساعات (15 حصة ذات 20 دقيقة).
  - التعبير : 9 حصص ذات 20 دقيقة.
  - مبادئ القراءة : 3 حصص ذات 20 دقيقة.

- مبادئي الكتابة :3 حصص ذات 20 دقيقة.
- نشاط الرياضيات : 3 ساعات (9 حصص ذات 20 دقيقة).
- التموقع في المكان والزمان : حصة ذات 20 دقيقة.
- مقاربة التعداد والعمليات : حصتان ذات 20 دقيقة.
- مبادئ الهندسة : حصتان ذات 20 دقيقة.
- تقدير القياسات : حصتان ذات 20 دقيقة.
- حلّ مشكلات :حصتان ذات 20 دقيقة.(اللجنة الوطنية المنهاج،2004،ص ص48-45)
- النشاط العلمي والتكنولوجي :ساعتان (6 حصص ذات 20 دقيقة).
- البعد البيولوجي : حصتان ذات 20 دقيقة.
- البعد التكنولوجي : حصتان ذات 20 دقيقة.
- البعد الفيزيائي : حصتان ذات 20 دقيقة.
- نشاط التربية الإسلامية والاجتماعية والمدنية : 3 ساعات (9 حصص ذات 20 دقيقة).
- البعدالإسلامي :3 حصص ذات 20 دقيقة.
- البعد الاجتماعي :3 حصص ذات 20 دقيقة.
- البعد المدني :3 حصص ذات 20 دقيقة.
- نشاط التربية البدنيةوالإيقاعية : 3 ساعات و30 دقيقة (7 حصص ذات 30 دقيقة).
- نشاط التربية البدنية : 4 حصص ذات 30 دقيقة.
- نشاط التربية الإيقاعية : 3 حصص ذات 30 دقيقة.
- نشاط التربية الفنية : 5 ساعات و30 دقيقة (16 حصّة).
- نشاط التربية التشكيلية : 8 حصص ذات 20 دقيقة.
- نشاط التربية الموسيقية :6 حصص ذات 20 دقيقة.

- نشاط المسرح :حصتان ذات 25 دقيقة.

الاستقبال والتهيئة للخروج (التنظيم) : 5 ساعات (اللجنة الوطنية المنهاج، 2004، ص46)

6- وظائف التربية التحضيرية:

لقد جاء في المادة 19 من القانون الخاص بالتربية التحضيرية انه:" تعليم الغاية منه هو إدراك جوانب النقص في التربية العائلية وتهيئة الأطفال للدخول إلى المدرسة الأساسية " التي أصبحت بعد الإصلاح الأخير المدرسة الابتدائية كما كانت قبل المدرسة الأساسية ويكون إعداد الأطفال وتهيئتهم بـ:

* تعويدهم العادات العملية الحسنة وتربيتهم على حب الوطن والإخلاص له.

* مساعدتهم على نموهم الجسمي وتربيتهم على حب العمل وتعويدهم على العمل الجماعي.

* تمكينهم من تعلم بعض مبادئ القراءة والكتابة والحساب (بورصاص، 2009، ص80).

* التربية التحضيرية تعني مختلف البرامج التي توجه لهذه الفئة.

* التربية التحضيرية تسمح للأطفال بتنمية كلّ إمكانياتهم، كما توفر لهم فرص النجاح في المدرسة والحياة.

لقد سمحت الأمرية السابق ذكرها للشركات الوطنية والإدارات والهيئات العمومية والتعاونيات الزراعية

والمنظمات الجماهيرية دون الأشخاص والجمعيات والشركات الخاصة بإنشاء رياض الأطفال خدمة لأبناء العاملين بهذه المؤسسات (العايب، 2004، ص10).

ومن مهام التربية التحضيرية تحقيق ما يلي:

* التنشئة الاجتماعية.

* استكشاف الطفل لإمكاناته وتوظيفها في بناء فهمه للعالم.

* الإعداد للتمدرس.

* كما تعمل على إدراك جوانب النقص في التربية العائلية ومعالجتها.

7- أهداف التربية التحضيرية:

لقد اعتبرنا أهداف التربية التحضيرية من أهداف مؤسساتها لذلك قدمنا أهداف هذه المؤسسات، التي لم تأت عملية إنشاؤها صدفة و لكن كان نتيجة لأفكار المربين الذين كان لهم اهتمام واسع بمجال الطفولة و مالها من أثر بالغ الأهمية على شخصية الفرد .كما للتطور التكنولوجي والإقتصادي الذي شهدته مختلف دول العالم دور في ذلك، حيث زاد العبء على الرجل و اضطرت المرأة للخروج إلى العمل لمساعدة الرجل على تحمل العبء، لكن عمل المرأة و خروجها من البيت سبب مشكلا و أثر على تربية الأبناء فمن يرعاهم في غيابها ؟.

كما أن لتدني معيشة الأسر وانتشار الفقر دور كذلك في إنشاء هذه المؤسسات، و فيما يلي أهدافها:

7-1- التنشئة الاجتماعية:

أو التطبيع الاجتماعي هي عبارة عن "عملية مستمرة من الطفولة إلى آخر مراحل العمر، تميز هذه العملية بتعلم و اكتساب الأنماط السلوكية السائدة في المحيط الذي يعيش فيه الفرد ابتداء بمحيط الأسرة و العائلة و المدرسة و المجتمع ككل بما يمثله من عقيدة و لغة و عادات و تقاليد" (عشوي، 1994، ص71).

لقد كانت الأسرة و لازالت أحسن مؤسسة تنشئ الأطفال ولكن دورها تقلص نتيجة لعدة عوامل ذكرناها سابقا و أصبحت هناك مؤسسات أخرى تقوم بهذه العملية، حيث اتضح أن عملية التطبيع الاجتماعي التي

تنمو بجلاء في مؤسسات التربية التحضيرية أين يتعلمها الطفل و يمارس صورا شتى منها ، ففي هذه المؤسسات يجد الطفل ما يساعده على تحوله أو انتقاله من اتجاه التمركز حول الذات إلى ممارسة الأنشطة التي تتطلب المشاركة و التعاون حيث يجد الطفل في هذه المؤسسات من الأنشطة المعدة خصيصا له لترسخ لديه مبادئ السلوك الأخلاقي الذي يجب أن يتحلى غيره من الأفراد بغض النظر عن صغر سنهم أو كبره (مرسي، كوجك، 1991، ص 84).

7-2- التنمية العقلية:

تهدف مؤسسات التربية التحضيرية إلى تنمية قدرات الطفل العقلية ، ذلك لان نمو هذا الجانب يساعد في نمو الجوانب الأخرى الاجتماعية و العاطفية و الجسمية و الحس حركية كما أن نمو هذا الجانب يقتضي نمو الجوانب الأخرى، ويقصد بالقدرات العقلية :الذكاء، التذكر، الانتباه، الملاحظة، التخيل....إضافة إلى كل ما يتعمله الطفل من معارف و ما يكتسبه من مهارات عقلية ونمو القدرات السابقة يسهل على الطفل عمليات كثيرة منها إعداده لبدء تعلمه القراءة و الكتابة و الحساب في صورة منظمة .و يكون ذلك عن طريق الاستماع الجيد للقصص التي تقصها المربية، و المسرح و التمثيل، حيث يقوم الأطفال بلعب الأدوار لقصة استمعو إليها

و قد أشارت إلى هذا مونتيسوري في برنامجها و أطلقت عليه" اللعب الوظيفي "و أطلق عليه جانبياجي " لعب التمرينات"(مرسي، كوجك، 1991، ض ص 85-88).

لقد أثبتت عدة دراسات مدى تأثير مؤسسات التربية التحضيرية على نمو قدرات الطفل العقلية، فمثلا فيما يخص نمو اللغة التي تعتبر كواحدة من القدرات العقلية، فقد توصل جاربر وهيبر إلى أن الروضة تؤدي

إلى ارتفاع مستوى اللغة عند الطفل و إلى ارتفاع مستوى الأداء في اختبارات الذكاء، التي أجريت له ، و كان هذا في دراستهما التي أجروها على أطفال التحقوا بالروضة و آخرين لم يلتحقوا بها، حيث كشفت

الدراسة على تفوق الأطفال الذين التحقوا بالروضة بما يعادل سنتين في النمو اللغوي، كما أن متوسط نسب ذكائهم بلغ 123 درجة مقابل 94 درجة فقط للأطفال الذين لم يلتحقوا بالروضة (أبو بلقاسم، 1994، ص ص27-28).

7-3- الاتجاهات نحو العمل:

يسميه البعض الآخر من العلماء بالغرضية أو السلوك الغرضي و يعني السلوك الموجه منذ بدايته نحو تحقيق أهداف واضحة و محددة على الرغم من وجود عقبات أو مشتتات للانتباه.

إن تكوين الاتجاه لدى طفل مرحلة ما قبل المدرسة ضروري و أساسي لتعويد الطفل تلقي الأوامر و تنفيذها عندما يلتحق بمراحل التعليم التالية، وتكوين اتجاه الطفل يكون من خلال الأنشطة التي ينجزها بمفرده أو مع رفاقه المتمثلة في المشروعات التي يتكلف بإنجازها، حيث يحدد الهدف الذي يريد الوصول إليه بمعنى المشروع الذي يريد إنجازه إلى جانب تحديد خطة الإنجاز و الطرق و الوسائل و غيرها من الأمور التي يجب أن يحددها مسبقا قبل الشروع في الإنجاز و بهذا يتكون لدى الطفل اتجاه نحو العمل"(مرسي، كوجك، 1991، ص98).

7-4- النمو الجسمي:

إن من أهداف التربية التحضيرية أيضا الاهتمام بنمو الطفل الجسمي، و النمو الجسمي يضم نمو العضلات و العظام و الحواس . والنمو الجسمي لا يتم ما لم تسانده تنمية عقلية واجتماعية، وهو لا يقتصر على نشاط واحد محدد ولكنه متداخل بالضرورة في جميع الأنشطة، و يتم النمو الجسمي عن طريق:

أ- **العناية بالصحة:** و العناية بصحة الطفل مسؤولية مشتركة بين كل مؤسسات المجتمع إبتداءا من الأسرة.

ب- **العناية بالتغذية:** إن للتغذية أصول و قواعد يجب أن تتبع في غذاء الطفل، كما يجب أن يعرفها الطفل في بساطة و يسر .

ج- **تنمية العضلات:** تنمية العضلات الكبرى و الصغرى للأطفال يكون عن طريق اللعب، الجري، التأرجح، القفز و السباحة .....الخ.

د- **تربية الحواس:** يعني تربية السمع و البصر و اللمس من خلال بعض الأنشطة والألعاب التي تؤدي إلى ذلك ، فالاستماع إلى القصص مثلا يؤدي الى نمو السمع ، وملاحظة الطبيعة ينمي البصر و اللعب ببعض الألعاب و الهدايا ينمي اللمس و هذا ما أشار إليه كل من فروبل و مونتيسوري "(مرسي، كوجك، 1991، ص ص93-94).

7-5- التهيئة للتكيف مع المدرسة:

يقصد بالتهيئة نقل الطفل بالتدريج من بيئة البيت إلى بيئة المدرسة ومن لغة البيت إلى لغة المدرسة نقلا يتلاءم مع نفسية الطفل وتكوينه الجسمي (مبيصن،2003 ، ص98).

وتتخذ التربية التحضيرية أشكالا عده، كالتهيئة النفسية التي تعود الطفل على تقبل فراق الأم والتعود على نظام هذه المؤسسات التي يشبه إلى حد ما نظام المدرسة الابتدائية والتهيئة الاجتماعية المرتكزة على

التفاعل والاندماج مع الآخرين من خلال اللعب والأنشطة التربوية لإخراج الطفل من التمركز حول ذاته أما التهيئة التربوية فتتمثل في إكساب الطفل مهارات الاستماع والتواصل بكفاءة وشجاعة وإثراء رصيدهم

اللغوي والتحكم في القدرات الحسية والحركية وكذلك ممارسة ما يطلق عليه نشاطات ما قبل القراءة والكتابة والحساب التي تهيئهم للسنة الأولى من التعليم الابتدائي كما أشارت إلى ذلك ماريون مونرو 1961 في (كتابها تنميه وعي القراءة) حيث قالت أن أطفال الروضة الذين يكونوا عندهم الاستعداد القراءة والكتابة عن طريق اللعب يتعلمون القراءة في صف أول الأطفال الآخرين الذين لم يلتحقوا بالروضة (المبروك، مردان، 1997، ص 102).

وتتفق الدراسات التي تناولت تأثير الالتحاق بمؤسسات وهياكل التربية التحضيرية على التكيف مع المدرسة على أن الأطفال الذين استفادوا من التربية التحضيرية هم أكثر تهيئا وتكيفا نفسيا واجتماعيا وتربويا مع المدرسة على خلاف الأطفال الذين التحقوا مباشره بالمدرسة دون المرور على هذه المؤسسات (بوشينة، 1988، ص94).

ووُضعت التربية التحضيرية في الجزائر لتحقق مجموعة الأهداف التالية:

- العمل على تفتح شخصية الأطفال بفضل أنشطة اللعب التربوي.
- توعيتهم بكيانهم الجسمي، لاسيما بإكسابهم، عن طريق اللعب، مهارات حسية وحركية.
- غرس العادات الحسنة لديهم بتدريبهم على الحياة الاجتماعية.
- تطوير ممارساتهم اللغوية من خلال وضعيات التواصل المنبثقة من النشاطات المقترحة ومن اللعب.

- إكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب من خلال نشاطات مشوقة وألعاب مناسبة.
- كما تسمح التربية التحضيرية بالكشف عن كل أشكال الإعاقة الحسية أو الحركية أو العقلية
- للأطفال، قصد التكفل بها بصفة مبكرة. (القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 2008، ص49).

8- الخصائص النمائية لطفل التربية التحضيرية:

إن مرحلة الطفولة المبكرة، أو ما قبل التمدرس، أو المرحلة التحضيرية على خلاف مسمياتها مرحلة من أهم مراحل النمو الإنساني، وقد أشار علماء النمو أن الخمس سنوات الأولى من عمر الطفل تمثل حجر الأساس في نمو الوظائف النفسية في السنوات التالية، كما أنها ذات أهمية خاصة في إعداد الطفل للدراسة النظامية في المدرسة الابتدائية.

لذلك فإنه من المهم أن يتعرف المعلم على ما يحدث في السنوات الأولى من العمر لتلاميذه، لأن هذه المعرفة ستمكنه من فهم سلوكهم والتنبؤ به، وبالتالي التحكم فيه وضبطه، كما تمكن كلا من المعلم والمربي وواضعي البرنامج ومعدي الوسائل التعليمية من تقديم ما يناسب كل فئة وفقا لخصائصها النمائية.

فالنمو عملية شاملة مهما تعددت مظاهرها، ووحدة مترابطة ومتكاملة يعبر عن حقيقة واحدة هي تكامل الكائن البشري لذلك فمن الضروري أن نتحدث عن النمو بكل جوانبه ومظاهره لأنه لا نمو لجانب دون الآخر، ولكن قبل ذلك لابد من أن نعرف ماهية النمو.

*** النمو لغة:**

تعني كلمة (نمى) لغة الزيادة والكثرة، قال ابن منظور: " النماء: الزيادة، نمى، ينمي، نميا ونميا، ونماء: زاد وكثر. وربما قالوا ينمو نموا (ابن منظور، 1988، ص725).

وأودع العلامة عبد الله البستاني في معجمه: "النمو: ازدياد حجم الجسم، بما ينضم إليه ويداخله في جميع الأقطار بنسبة طبيعية بخلاف السمن والورم، أما السمن فإنه ليس في جميع الأقطار إذ لا يراد به الطول أما الورم فليس على نسبة طبيعية" (البستاني، 1992، ص1142).

*** النمو اصطلاحا:**

كلمة نمو يقصد بها كافة التغيرات المتتابعة المتداخلة المنظمة في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والسلوكية التي تطرأ على الفرد بهدف اكتمال النظر وتحقيق أقسام درجات التوافق مع الذات والمجتمع (ملحم، 2004، ص84).

ويقول أحمد الزغبي أنه: " سلسله من التغيرات الكيفية المتتابعة والمنظمة في كافة جوانب الشخصية، والجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والانفعالية ، والسلوكية التي تهدف إلى إكمال النضج وتحقيق أقصى درجات التوافق مع الذات والآخرين"

وفيما يلي نبين خصائص النمو بأنواعه المختلفة مع إبراز تداخلها وتكاملها:

8-1- خصائص النمو الجسمي والحس/حركي:

هناك ارتباط وثيق بين النمو الجسمي والحس حركي، ذلك أن التفاعل بينهما يؤدي إلى النمو الفكري للطفل..."فالأطفال المتفوقون عقليا يكونون أيضا متفوقين حركيا" (الزغبي، 2001، ص 142). والعكس صحيح، إذ يعتمد النمو العقلي في هذه المرحلة على النمو الحسي الذي يعتمد بدوره على مدى النمو الحركي والنضج الجسمي، والصحة العامة للطفل، فكلما كان جسمه، وعضلاته، وأعصابه سليمة كلما كان نموه الحس حركي وبالتالي العقلي أفضل، إذ لا بد للأطفال من استعمال الحواس كالسمع، والنطق والإبصار في التعلم الذي يحتاج منهم الانتباه واليقظة و القدرة على التركيز، فالطفل الذي يشكو التعب والإرهاق لا يجد القدرة الكافية التي تمكنه من المتابعة والاستمرار في القراءة والتعلم (أبو معال، 2006، ص132).

وبالتالي يمكن القول إن هناك تعاقبا بين النمو الجسمي والعقلي، ففي الوقت الذي يكون فيه النمو للجسم يكون الاستقرار فيه للعقل، والعكس صحيح، وتعرف مرحلة الطفولة المبكرة أو المرحلة التحضيرية من 3-6 سنوات هدوءا نسبيا في النمو الجسمي تقابله زيادة ملحوظة في النمو العقلي بمظاهره المختلفة الإدراكية واللغوية (عويس، 2006، ص 132).

وربما لهذا السبب زاد الاهتمام بهذه الفترة من الناحية التعليمية وأدرجت كمرحلة قاعدية في الأنظمة التربوية مع التركيز على الجانب اللغوي الشفهي دون الكتابي وهذا يعود إلى سرعة النضج العقلي بدل الجسمي في هذه الفترة.

8-2- خصائص النمو الوجداني والاجتماعي:

يتأثر الجانبان الوجداني والاجتماعي ويتداخلان، إذ يساعد الاتزان الانفعالي في تكوين علاقات إيجابية متزنة، كما يساعد النمو الاجتماعي في تهذيب الانفعالات وتصحيحها، وكلاهما مرتبط بالنمو العقلي والجسدي (العناني، 2001، ص169)، وللجانبين الأثر البالغ في التعلم إذ يتكون الاستعداد للتعلم نتيجة للجو الاجتماعي الذي عاشه الطفل والتربية التي تلقاها، بالإضافة إلى استعداداته الفطرية، فعلى اختلاف الاستعدادات والقدرات والبيئات والمعاملات تختلف شخصيات الأطفال، فمنهم النابه الذي يكون على استعداد للتعلم، ومنهم الأقل نباهة واستعدادا (أبو معال، 2006، ص25).

ومن هنا تنبع أهمية التعليم التحضيري؛ حيث يكون التعليم تعويضيا للأطفال الذين يأتون من بيئات اجتماعية، وثقافية، واقتصادية متأخرة، فهذا النوع من التعليم يساعدهم على أن يكونوا بمستوى و الأطفال المتفوقين في الصفوف الأولى في المدرسة الابتدائية، كما يؤدي أيضا إلى التقليل من الرسوب والتخلف الدراسي والتوترات النفسية التي يعاني منها الأطفال المتخلفون اجتماعيا وثقافيا في المدرسة

الابتدائية(مصلح، 1990، ص122). خاصة إذا عرفنا أن طفل هذه المرحلة نتيجة لقدراته الجسمية، والحركية، والحسية يبدأ الانتقال من بيئته المنزلية الضيقة إلى بيئة الحضانة والرياض، حيث تتاح له فرصة اكتشاف الأساليب التوافقية الصحيحة من خلال تفاعله مع زملائه وبيئته التي يحاول اكتشافها، فهو يريد أن يعرف ماهية الأشياء، وكيف يمكن أن يكون جزءا منها، وهذا ما يجعله تدريجيا أكثر قدرة على التعامل بوضوح مع بيئته بالمقارنة مع المرحلة السابقة (الزغبي، 2001، ص 139).

8-3- خصائص النمو المعرفي واللغوي:

تمتاز هذه المرحلة بالتفكير الفطري الذي يعتمد على الوظائف الحس حركية وربط ما تتلقاه هذه الأخيرة بالبيئة الخارجية إذ «كان عالم الطفل العقلي حتى بداية هذه المرحلة لا يتجاوز مجموعة الخبرات الناجمة عن اتصالاته الجسمية بالبيئة من خلال أجهزة الحس التي تتلقى المنبهات الخارجية، مثل العين والأذن، بالإضافة إلى إحساساته الداخلية، وبتراكم هذه الخبرات يوما بعد يوم يزداد مدلول الحوادث بالنسبة إليه، ويبدوا قادرا على التمييز بن الظواهر التي كان بعضها مختلطا ببعض، كما يزداد استعداده للاستجابة للرموز بفضل تقدم اكتسابه للغة...(عويس، 2006، ص143).

وتمتاز هذه المرحلة بتكون المفاهيم تدريجيا من الرموز واللعب الإيهامي إلى التصور الذهني والحدس التخميني، وهذا ما يعرف عند بياجي بمرحلة ما قبل العمليات التي تضم مرحلتين فرعيتين هما: (ملحم، 2004، ص240).

مرحلة ما قبل التصورات أو ما قبل تكون المفاهيم من بداية السنة الثالثة إلى نهاية السنة الرابعة، وتمتاز هذه المرحلة بالرمزية، إذ يضفي الطفل على اللعب معنى الحياة فيكلمها ويحاورها، ومرحلة تكوين المفاهيم أو التفكير الحدسي التي تبدأ من الخامسة وتنتهي بنهاية السابعة؛ وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل بمحاكاة

الواقع، وتنمو لديه عملية الإدراك السابقة عن الفعل، فيستطيع أن يتصور الفعل ويتمثله ذهنيا، كما يزداد تحكمه في اللغة لتساعده على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على نضج العمليات العقلية التي يحتاجها الطفل في تكوين المفاهيم لأن اللفظ اللغوي يقوم بدور الوسيلة في تكوين المفهوم أولا ثم يصبح فيما بعد علامة على المفهوم الذي يتم نتيجة للنشاط العقلي المعقد الذي تتوافر فيه كل الوظائف العقلية الأساسية أي يحتاج في تكوينه إلى التصور والانتباه والربط والاستنتاج والتجديد وهذه العمليات كلها مهمة لكنها غير كافية بدون استخدام الكلمة أو الرمز اللغوي، وهذه هي الوسيلة التي توجه بها عملياتنا العقلية نحو حل المشكلات التي تواجهنا (مصلح، 1990، ص33).

ويرى" بوشينة" (2006، ص53) أن النمو العقلي والمعرفي يصل إلى أقصاه في سن (5 و6) سنوات بالنسبة لنموه في السنوات السابقة، حيث يمكن اعتبار هذا السن نهاية مرحلة العمليات العقلية العملية قبل الانتقال إلى العمليات الفكرية المنطقية، وتتصف مركبات النمو العقلي والمعرفي في هذه المرحلة بما يلي:

أ- **الانتباه:** هو من العوامل التي لها الأثر البالغ في تعلم الطفل وتركيزه على كل ما يسمعه ويراه وفي سن 5-6 سنوات يتمكن الطفل من الانتباه الإرادي بمدى معتبر يصل إلى عشرين دقيقة للأحداث والمواقف التي يشخصها وينظمها المربي(ة) خاصة تلك التي لها صلة برغباته، واهتماماته، والمألوفة لديه .

ب- الإدراك: يرتبط النمو الإدراكي عند الطفل في هذه المرحلة بنمو قدراته اللغوية، فاللغة تساعده في إجراء تمييزات إدراكية عندما يصعب عليه تركيز انتباهه بصورة انتقائية، كما تفيد اللغة الأطفال في جذب انتباههم إلى مثيرات وثيقة الصلة بالموضوع المقصود، ولما كان إدراك الطفل مرتبطا بحواسه فإن أولى المفاهيم ظهورا هي مفاهيم المكان لارتباط هذا الأخير بالحركة والحواس، كما يستطيع طفل الرابعة

والخامسة أن يدرك شيئا من التسلسل الزمني للأحداث لكن في صورة بسيطة مرتبطة بخبراته الحية، فنجد في تعابيره كلمات مثل: اليوم، البارحة، بعد، قبل، فوق، تحت، على، وفي ... الخ (بوشينة، 2006، ص53-114).

ج- التذكر: لا يبدو نمو الذاكرة بشكل واضح إلا في سن الثالثة، ويستمر هذا النمو حتى سن الخامسة عشر تقريبا (بوشينة، 2006، ص147) ، ويمتاز الطفل بالتذكر المباشر، كما يتمكن من استدعاء الموضوعات المترابطة بصورة أفضل من غيرها تلك غير المترابطة، ويتمكن من تذكر العبارات المفهومة والبسيطة أفضل وأيسر من تلك الغامضة (الزغبي، 2001، ص148).

د- التخيل: يمثل التخيل عملية عليا تقوم على إنشاء مفردات جديدة، وتتميز هذه المرحلة باللعب الإيهامي أو الخيالي وبأحلام اليقظة، ويلاحظ على الطفل قوة خياله وأنه مولع باللعب بالدمى والعرائس وتمثيل أدوار الكبار(ملحم، 2004، ص241). ويتدخل التخيل في كل عمل يقوم به الطفل إذ يتصور الشيء الذي يطلب منه إنجازه، ويتوقع ظهوره وحدوثه، وتعمل عملية استحضار الصور القديمة دورا مهما في توقع الأحداث وظهور الشيء الذي يجرى إنجازه، كما يتسم خيال طفل 5- 6 سنوات بالبدء في الخضوع للواقع ونقل مزاعمه التبريرية ومطالبه للأطفال الآخرين، مما يجعله يبدأ في التخلي عن الألعاب الوهمية كالقيام بلعبة الشرطي الذي ينظم المرور أو الذي يقتاد اللص (بوشينة، 2006، ص58)

هـ- التفكير: إن التفكير هو خلاصة كل ما تقوم به هذه العمليات، لذلك فهو يمتاز بالمباشرة والتمركز حول الذات، ولكن سرعان ما يتجه نحو المنطقية تدريجيا .وخلاصة القول في هذا، إن اللغة تعتبر السبب والنتيجة في الوقت ذاته لهذه العمليات العقلية، وبالتالي تمتاز لغة الطفل في هذه المرحلة بالثراء والتطور والتعقيد، بحيث تبدأ في الاقتراب من لغة الكبار شيئا فشيئا، فيستعمل الكلمات الوظيفية، والسوابق واللواحق والضمائر المتصلة وحروف الربط كما يستطيع ترتيب الأحداث زمنيا(عبده، عبده، 1991، ص ص49-55).

9- ملمح الطفل في نهاية مرحلة التربية التحضيرية

يندرج الملمح ضمن منطق نمو الشخصية ويقصد به مجموعة الصفات والخصائص التي يتميز بها طفل التربية التحضيرية في هذه المرحلة العمرية والتي تعد معرفتها ضرورية للمربية من أجل تحقيق ما يصبو إليه المنهاج. ويتجلى هذا الملمح فيما يلي :(اللجنة الوطنية المنهاج،2004، ص16)

9-1- في المجال الحسي/الحركي :

- ينفذ أنشطة من حركات شاملة ودقيقة (كلية وجزئية) بتناسق ودقة ومرونة.
- يتموقع في الزمان والمكان حسب معالم خاصة به.
- يتعرّف على إمكاناته الجسمية وحدوده (الحسية والحركية).(اللجنة الوطنية المنهاج،2004،ص16)

9-2- في المجال الاجتماعي والوجداني :

- يكتشف ذاته وفردانيته.
- يتبادل مشاعره وأحاسيسه مع الآخر.
- يظهر استقلاليته من خلال الألعاب والأنشطة والحياة اليومية داخل القسم وخارجها.
- يستعمل الوسائل الملائمة للاستجابة لحاجياته وميوله ورغباته واهتماماته.(اللجنة الوطنية المنهاج،2004،ص16)

9-3- في المجال اللّغوي/الإتصالي:

- يتحدّث ويعبّر بصفة سليمة.
- يبحث ويتساءل على معاني ومدلولات الكلمات.

- يستعمل الجمل الاسمية والفعلية المفيدة متجاوزا استعمال الكلمة/الجملة (ينطق كلمة ويقصد جملة).

9-4- في المجال العقلي/المعرفي :

- يظهر اهتمامه وفضوله لمكونات المحيط الاجتماعي والفيزيائي والعلوم والتكنولوجيا.

- يوظف تفكيره في مختلف المجالات : (يستكشف، يمارس، يستعمل المعلومة، يوظف الحكم النقدي ويحل المشكلات).

- يوظف الفكر الإبداعي.(اللجنة الوطنية المنهاج،2004،ص16)

- يظهر اللبنات الأولى في بناء المفاهيم : (الزمن، المكان، المقدار، الكمية، القياس، الحجم، الوزن، الشكل، المساحة، اللّون، المادّة، الجمال، التوازن، الصوت، ...).(اللجنة الوطنية المنهاج،2004،ص17).

10- العلامات الشائعة لصعوبات التعلم في الطفولة المبكرة:

بداية وقبل الخوض في المؤشرات الخاصة بذوي الصعوبات التعلمية وأهميتها وأساليب الكشف والعلاج المبكرين في مراحل الطفولة المبكرة؛ لا بد لنا من التعرف على ماهية هذا الاصطلاح والفئة التي يتطرق إليها بشكل خاص.

فالصعوبات التعلمية أو عسر التعلم (Learning Disabilities)، هو اصطلاح عام لمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات الملحوظة في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية، المتضمنة في فهم اللغة، أو استخدامها سواء كانت شفهية أم كتابية. وهذه الاضطرابات تظهر على شكل عجز عن الاستماع،

أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب أو التفكير. هذه الاضطرابات تتضمن الحالات التي كان يطلق عليها إعاقات في الإدراك، إصابات دماغية، العسر القرائي، الأفازيا التطورية ..الخ.

ويفترض أن يكون الأساس في تلك الاضطرابات ذاتي في الفرد، ويعود إلى سوء أداء الجهاز العصبي المركزي(CNS) ، وقد تحدث هذه الاضطرابات خلال أي مرحلة من مراحل العمر. وتعتبر مشاكل الضبط الذاتي للسلوك العام، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، من الظواهر الشائعة المترافقة للصعوبات التعلمية ولكنها لا يمكن أن تكون لوحدها السبب لتلك الإعاقات.

وبالرغم من أن الصعوبات التعلمية قد تترافق مع إعاقات عقلية أو جسدية، أو اضطرابات انفعالية–سلوكية، أو إعاقات أولية في الحواس كالسمع أو البصر، أو أسباب خارجية، مثل حرمان بيئي أو طرق تعليم فاشلة؛ إلا أنها ليست نتيجة لتلك الإعاقات أو الظروف، بل هي إعاقة قائمة بحد ذاتها. (1999 .(Lerner, 1993; Levine and Reed

بشكل عام، تبدو القدرات العقلية لهؤلاء الأطفال متوسطة، أو فوق المتوسط (لدى قسم منهم، أداء عقلي ما دون المتوسط أو حدودي). هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبات مختلفة بوظائفهم العقلية، وبقدراتهم الحركية، وبالملاءمة الحركية الإدراكية. لدى العديد منهم اضطرابات مرافقة: على الأغلب، مشاكل سلوكية–انفعالية، نتيجة الفشل المستمر في التعلم؛ وأحيانا إحساس بالعجز، الذي يؤدي بدوره إلى تقييم ذاتي متدني وقلق مستمر (Lerner, 1993; Levine and Reed, 1999). تثبت الأبحاث والمعلومات التي أجريت ووثقت، فيما يتعلق بذوي الصعوبات التعلمية، أن الإصابة قد تحدث أثناء فترة الحمل نتيجة للأمراض أو تعرض الحامل للأشعة أو تناول المواد السامة والعقاقير. إضافة إلى ذلك، يمكن أن تحدث أثناء الولادة نتيجة لولادة قيصيرة، أو عسر في الولادة الذي قد يؤدي إلى نقص الأكسجين؛ أو بعد الولادة نتيجة لحوادث أو أمراض

قد تصيب الجهاز العصبي والدماغ للطفل نفسه. كما وتبدأ الصعوبات التعلمية منذ الطفولة المبكرة وقد تستمر مدى الحياة. هذا ويوجد لدى البعض منهم تاريخ عائلي لصعوبات تعلمية، حيث يعاني المقربون من الدرجة الأولى من ظواهر شبيهة (Lerner, 1993; Levine and Reed1999).

تظهر صعوبات التعلم على أشكال عديدة، وغير متجانسة من السلوكيات والمهارات التي ينفذها الأطفال في الطفولة المبكرة. من هذه المؤشرات ما يتعلق بالمهارات الذهنية والإدراكية للطفل، ومنها ما يعود إلى صعوبات في اللغة والنطق، ومنها ما يتعلق بالقدرات الحركية والتآزر الحسي– حركي، بينما نجد البعض الآخر من الأطفال يواجهون صعوبات تتعلق بالسلوك أو التعبير عن المشاعر أو في أدائهم الاجتماعي العام.

بشكل عام، قد يواجه معظم الأطفال العاديين، مشكلة واحدة أو أكثر في مراحل تطورهم المختلفة، بسبب الفروقات الفردية بينهم في مراحل التطور، وبسبب التباين الطبيعي لدى الطفل نفسه في قدراته. ولكن هذا لا يعني وجود صعوبات تعلمية مركزية لدى الطفل، بل يمكن لذلك أن يقودنا إلى الشك باحتمالية وجود الظاهرة لديه. لذا نقوم بإجراء العديد من الخطوات للتأكد من وجود الصعوبات، والتي تبدأ عادة بالملاحظة الموضوعية المباشرة لسلوكيات وأداء الطفل في العديد من المواقف. كما ويتم التأكد من تكرار وتعميم الظواهر التي يمكن لها أن تساهم بشكل كبير في عملية التشخيص ومن ثم العلاج المبكر. أما بالنسبة للمؤشرات التي يمكن أن نلاحظها لدى الأطفال، فيمكن تصنيفها ضمن أربع فئات عامة أهمها المهارات الذهنية العليا كالإدراك والذاكرة والتفكير، والمهارات اللغوية والمهارات الحركية وأخيراً المهارات الاجتماعية والعناية بالذات. وهي على النحو التالي:

10-1- المؤشرات المتعلقة بالمهارات الذهنية العليا ومهارات التهيئة للتعلم:

يواجه الطفل صعوبات في اكتساب المفاهيم الأساسية لعمليات التعلم المدرسية لاحقاً، مثل تعلم الأعداد، أو حروف الهجاء، أو أيام الأسبوع، أو الألوان، أو الأشكال الهندسية الأساسية. كما ويظهر صعوبة في التعامل مع مفاهيم الزمان والمكان والأبعاد (مشاكل في التمييز ما بين اليوم والأمس والغد، أو ما قبل وما بعد وأمام وخلف ويمين ويسار ..الخ). هذا ويواجه صعوبة في تتبع التعليمات والارشادات للقيام بمهمة معينة أو لعبة تتطلب الاستماع الى التعليمات. إضافة إلى صعوبات في ربط العلاقة ما بين الأصوات والحروف الهجائية في الروضة، بسبب مشاكل في الذاكرة والتمييز البصري والسماعي

.(National Center for L. D.,2003)

في الصف الأول والثاني يرتكب العديد من الأخطاء المتكررة في القراءة والكتابة والتهجئة، بما يشمل عكس الحروف وتبديل مواقع الحروف وتبديل الكلمات وحذف أو إضافة أحرف أو كلمات، والبدء من الجهة اليسرى بدل اليمني. كما ويتبلبل في إدراك كلمات وأفعال أساسية مثل، يأكل، يركض، يريد ..الخ. ويواجه صعوبة في التعامل مع ترتيب قراءة أو كتابة الأرقام وعدم التمييز ما بين الاشارات الأساسية للحساب، مثل (=، +، -). إضافة إلى ذلك، يظهر الطفل بطئاً في تذكر التفاصيل والحقائق، مثل صعوبة في تذكر أحداث قصة سمعها مباشرة، أو تذكر حقائق جدول الضرب. كما ويميل إلى فقدان الكثير من الأشياء المهمة ولا يتذكر أين يضع الأشياء. إضافة إلى وجود صعوبات في الذاكرة السمعية أو البصرية، مثل عدم المقدرة على تذكر أغنية تعلمها في الروضة أو تذكر صور أو أصوات الحيوانات أو الحروف.

(,National Institute for Literacy, 2000)

كما ويتميز هؤلاء الأطفال بصعوبات في التخطيط الذهني، مثل عدم المقدرة على توزيع عدد الكلمات في

السطر، أو ترتيب الدفتر أو ترتيب محتويات الحقيبة أو الجدول الدراسي. هذا ويظهرون سلوكيات تتميز بضعف الإصغاء والهدوء وكثرة الحركة، وسرعة التشتت والميل للتهور والاندفاع (National Center for L. D., 2003; National Institute for Literacy, 2000; Seldin, 1998)

10-2- المؤشرات المتعلقة بتطور اللغة والنطق لدى الطفل:

يتحدث العديد من هؤلاء الأطفال متأخراً مقارنة مع أبناء جيلهم، ويكون تكوين الطفل للجمل بسيطاً وغير متطور، مع وجود مشاكل في اللفظ ومخارج الأصوات والتمييز ما بين الأصوات المختلفة. وقد تكون لديه ثروة لغوية، ولكنه لا يستطيع بناء الكلام المطلوب، كما ولديه صعوبة في وصف الأشياء أو إعطائها الاسم الصحيح. هذا ويتردد بشكل متواصل، ويستخدم الكلمات البسيطة المألوفة بشكل مبالغ فيه (National Center for L. D.,2003).

يتجنب بعض هؤلاء الأطفال الحديث مع الآخرين ويعتمد على البالغين لتوصيل حاجياته، ويستخدم القليل من العبارات المختصرة عند الاتصال بالآخرين. وكثيراً ما يدخل ملاحظات نابعة عن تداعيات ولا تمت للموضوع بصلة، وقد يرفع إصبعه للإجابة ولكن لا يوجد لديه كلمات ليقولها، وعندما ينوي الحديث يستصعب استرجاع الكلمات من الذاكرة. كما وأنه عندما يسرد قصة، لا يستطيع ترتيب أحداثها بالشكل المنطقي. هذا ويستخدم جملا غير مكتملة في حديثه، وأحياناً يخلط ترتيب الكلمات في الجملة، إضافة إلى أنه ضعيف في الحوار وأخذ دور أثناء النقاش مع الآخرين.

يفقد تركيزه أثناء العمل مع مجموعة من الأطفال، ويميل إلى مراقبة الآخرين لمعرفة ما الذين يجب أن يفعله. يلاحظ عليه أنه يستصعب في التمارين والألعاب الإيقاعية، ويجد صعوبة في تلحين الأصوات والكلمات عند ترديد الأغاني والأناشيد. إضافة إلى ذلك، يواجه صعوبة في عزل أصوات الكلمات أو

تحليلها وتحديد موقعها، مع صعوبة في تركيب ودمج الأصوات معاً لتشكل كلمات جديدة (National Center for L. D., 2003; National Institute for Literacy, 2000; Seldin, 1998)

10-3- المؤشرات المتعلقة بالمهارت الحركية والحواس:

يتجنب الطفل القيام بالمهمات الحركية والعضلية التي تتطلب دقة الأداء كالرسم والتلوين والقص. ويبدي عدم الاستعداد والراحة أثناء اللعب بالأدوات التي تتطلب ممارسات حركية، مثل لعبة الطرق بالشاكوش الخشبية على المسمار الخشبية. يرتطم أحيانا بالأشياء وبالآخرين دون الانتباه إلى ذلك، أثناء المشي والتحرك. كما ويكثر من السقوط على الأرض، وينزلق عن مقعده بسهولة. هذا ويمارس أغلب أنشطته من خلال الجسم كاللمس والدفع والتعارك مع الآخرين (National Center for L. D., 2003)

تبدو العضلات الغليظة والدقيقة لديه غير ناضجة بشكل ملحوظ. حيث يواجه صعوبات في التعامل مع الحركات الغليظة التي تتطلب الحجل أو المشي نحو الخلف، أو الوقوف على رجل واحدة لعدة ثوان. لا يبدو منتصبا بقامته وبجلسته، ويميل إلى الانحناء والاستلقاء. كما ويبدي صعوبات في الإبقاء على توازن الجسم، كالفشل في المشي على خشبة التوازن أو السير على خط مستقيم .كما ولديه مسكة قلم غير عادية وضعيفة.

أحيانا يواجه صعوبات ملحوظة أثناء القيام بالأنشطة التي تتطلب ملاءمة إدراكية- حركية مثل ربط حذائه، وتبنيد أزرار القميص وارتداء الملابس، غير منظم في خطواته، ولا ينظف نفسه في الوقت ولا يجهز كغيره من الأطفال في الوقت المطلوب، وقد يوسخ نفسه بسهولة أثناء الأكل. يمكن أن يتأثر بسهولة للتغير السريع في الإضاءة، ويتعامل مع لمس الإضاءة وكأن أحدا سدد له لكمة قوية. ينزعج من الأصوات المرتفعة. ويشعر بالضغط لاشتمام رائحة قرية أو إضاءة براقة

(National Center for L. D., 2003; National Institute for Literacy, 2000; Seldin, 1998)

10-4- المؤشرات المتعلقة بالأداء الاجتماعي والانفعالي:

تبدو سلوكيات الطفل غير ناضجة اجتماعياً وانفعالياً، ونظرته توحي بقلة الانتباه الى ما يحدث من حوله. أحياناً تكون مشاعره متقلبة، وردود فعله تجاه الأشياء قوية، مع سرعة الغضب، أو الميل نحو الانسحاب. ويميل إلى إلقاء اللوم على الآخرين. كما ويوجد لديه صعوبة في التفاعل الاجتماعي والاتصال مع الرفاق في المجموعة. عادة لا يتقبله الآخرون بسهولة، ويميل العديد من الأطفال إلى الابتعاد عنه. لديه صعوبة في الاختيارات، ولا يواظب على نفس النشاط، ويتشتت بسهولة، ويبدو عليه الاندفاع. يمكن إحباطه بسهولة، وبالتالي لا يميل إلى المجازفة أو المحاولة .كما ولا يشعر بالفخر والاعتزاز أو يتقبل المديح والمجاملة .لديه بطء ملحوظ في اكتساب المهارات الأكاديمية المتعلقة بالقراءة والكتابة، مع وجود فجوات كبيرة ما بين المهارات التعليمية الأساسية. يميل الى الفنون ويبدو شديد الحساسية تجاه النقد، وعادة ما يكون التفكير المنطقي غير الكلامي متطورا لديه أكثر من التفكير الذي يتطلب التعبير الشفوي المباشر (National Center for L. D., 2003; Seldin, 1998)

خلاصة الفصل:

لقد خصص هذا الفصل للتربية التحضيرية، حيث تم فيه تحديد مفهوم التربية التحضيرية وأهدافها التي تمثلت في التنشئة الاجتماعية للطفل، تنمية قدراته العقلية، تكوين اتجاهاته نحو العمل ونموه الجسمي.

و كان في هذا الفصل حديث على بعض البرامج الشائعة الاستعمال في مؤسسات التربية التحضيرية وخاصة في رياض الأطفال ، و معظم هذه البرامج اهتمت بجانب و أهملت الجوانب الأخرى ، لذلك كان من الضروري لإفادة الطفل في نموه أن تستعمل كل هذه البرامج لأنها تكمل بعضها البعض.

و نظرا لأهمية التربية التحضيرية لطفل ما قبل المدرسة، لذلك فقد خطت الجزائر خطوات لا بأس بها في مجال الطفولة المبكرة ، حيث قامت بتنفيذ الأمر الصادر بالجريدة الرسمية عام 1976 م فأنشأت دور الحضانة و رياض الأطفال ، لكن هذه المؤسسات بقيت بعيدة على كل الأطفال ، لذلك عمدت الدولة إلى فتح أقسام للتربية التحضيرية ملحقة بالمدارس الابتدائية لتقريبها أكثر من الأطفال بهدف تعميمها، و يمكن إن يؤدي تعميمها إلى جعلها إجبارية على كل طفل بلغ سنه خمس سنوات، و لهذه الأقسام التحضيرية برامج خاصة لكنها مرنة، إضافة إلى تجهيزاتها التي تميزها عن باقي الأقسام الابتدائية الأخرى.

الفصل الرابع: التدخل المبكر

تمهيد

1- مفهوم التدخل المبكر

2-نشأة وتطور التدخل المبكر

3- نظريات التدخل المبكر

4- مبررات التدخل المبكر

5- أهداف التدخل المبكر

6- أهمية التدخل المبكر

7- برامج التدخل المبكر

8- مقترحات لنجاح برامج التدخل

- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة أهم مرحلة في حياة الطفل، فهي فترة حساسة وحرجة قد يكون الطفل في هذه المرحلة مصاب ببعض الإعاقات الاضطرابات أو صعوبات التي من شانها أن تعيقه عن التطور والتقدم، لذا وجب تقديم رعاية خاصة لمثل هؤلاء الأطفال بحيث نضمن لهم تطور سليم في النمو، ويلعب التدخل المبكر هنا دورا حيويا في التقليل أو الحد من الآثار السلبية لتلك الإعاقات أو الاضطرابات أو الصعوبات في حالة ما إذا تم التدخل بطريقة سليمة ومبكرة وفي هذا الفصل سنتناول التدخل المبكر بمختلف عناصره.

1- مفهوم التدخل المبكر:

يرى سلطان (دس، ص9) أن التدخل المبكر هو كل ما يبذل من جهود من قبل المختصين بهدف اكتشاف أوجه الخلل أو القصور وتحديدها سواء في نمو الطفل قبل وبعد ولادته أم في بيئته الأسرية أم في كليهما ، والتي تخشى أن تؤدي إلى صعوبات أو مشاكل نمائية حالية أو أخطار مستقبلية محتملة . كما يرى أنه تدخل سريع وعاجل يقتصر على تقديم برامج وخدمات مبكرة للطفل قبل تفاقم المشكلة حيث ينظر له على أن تلك الخدمات والبرامج التي تقدم للأطفال المعاقين بهدف الاسراع بتعديل نموهم و التخفيف من أثر الظروف الصعبة التي تواجههم، مع السعي نحو إشباع احتياجاتهم و تعويضهم عن النقص الذي يعانون منه، وهو نظام خادمات تربوي وعلاجي ووقائي يقدم للأطفال الصغار دون الست سنوات ممن لديهم احتياجات خاصة نمائية وتربوية والمعرضين لخطر الإعاقة أوالتأخر.

ويضيف أيضا في (ص56) أن التدخل المبكر عبارة عن برامج متعددة التخصصات تتألف من مجموعة الخادمات المقدمة للطفل المعاق أو المعرض للإعاقة خلال مرحلة الطفولة المبكرة لتعزيز الصحة والرفاهة وتعزيز الكفاءات في الظهور والتقليل من تأخر النمو ومعالجة المعوقات القائمة أو الناشئة ومنع أي تدهور وظيفي وتعزيز تربية الأطفال على التكيف وتحسين الأداء الكلي للأسرة.

كما يعرفه القرطبي (1997، ص 24) بأنه تلك الإجراءات الهادفة المنظمة المتخصصة التي يكللها المجتمع بقصد منع حدوث الاعاقة أو الحد منها والحيلولة دون تحولها إلى عجز معقد دائم، وتفادي الآثار السلبية والمشكلات التي يمكن أن تترتب على ما يعانيه الطفل من خلل أو قصور في جوانب نموه وتعلمه والتقليل من حدوث هذه الآثار وحصرها في أضيق نطاق ما امكن.

كما يعرف التدخل المبكر على أنه نظام خدمات متنوعة تربوية، وعلاجية، ووقائية واستجابات مدروسة تقدم للأطفال الصغار من الميلاد وحتى 6 سنوات ممن لديهم احتياجات خاصة نمائية، وتربوية

ومعرضين لخطر الإعاقة لأسباب متعددة، بغرض تنمية، وتعزيز قدرات الطفل، وتنمية مهارات المحيطين به، لمساعدته بما يتناسب مع احتياجاته، ولا يركز التدخل المبكر على الطفل فقط ولكنه يولي اهتماما كبيرا لأسرة أيضا، فالتدخل المبكر امتداد للبرامج التربوية في سن ما قبل المدرسة (لالوش و عيبب، 2021، ص 142)

وهو ما اتفق مع التعريف الذي قدمه كل من الخطيب و الحديدي (2021، ص 25)

حيث يرجعان التدخل المبكر إلى تقديم خدمات متنوعة طبية واجتماعية وتربوية ونفسية للأطفال دون السادسة من أعمارهم الذين يعانون من إعاقة أو تأخر نمائي أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة.

وتذهب شقير (2001،ص12) أن التدخل المبكر هو الإسراع قدر الإمكان في تقديم الخدمات الوقائية والعلاجية الشاملة مثل خدمات الوقاية والرعاية الصحية الأولية كذلك التأهيلية، والتربوية والنفسية اللاحقة، ولا يقتصر توجيه تلك الخدمات على الأطفال المعنيين أنفسهم، وإنما يشمل أيضا أسرهم، والتدخل على مستوى البيئة والمجتمع المحلي.

بينما يرى الراوس (2008، ص 4) أن التدخل المبكر هو أحد البرامج التي تعزز نمو وتطور الرضع والأطفال الذين لديهم تحديات انمائية وفكري وهي مصممة لتلبية الاحتياجات الانمائية للأطفال من الولادة إلى 3 سنوات من العمر الذين لديهم تأخير في النمو بدني، معرفي، تواصلي، عاطفي، وتكيفي. كما يوفر برنامج التدخل المبكر مجموعة متنوعة من الخدمات العلاجية والدعم إلى المستحقين من الرضع والأطفال ذوي الاحتياجات.

مما سبق يتضح تعدد الاتجاهات التي تناولت مصطلح التدخل المبكر، حيث ينظر له البعض على أنه عملية وقائية تمنع حدوث الإعاقة أو تحد من الآثار المترتبة عليها إذا ماتم التدخل في وقت مبكر، بينما يرى آخرون أن التدخل المبكر يقتصر على عمليتي الكشف

والتشخيص للإعاقة المبكرة ويرى فريق ثالث أن التدخل المبكر يرتبط بالبرامج والخدمات المقدمة للأطفال المعاقين في حين يرى البعض الآخر أن التدخل المبكر مجموعة شاملة من الخادمات الطبية والاجتماعية

والتربوية والنفسية تقدم للأطفال دون سن السادسة الذين يعانون من إعاقة أو تأخر نمائي أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة.

2- نشأة وتطور التدخل المبكر

يرجع القمش والجوادلة (2014، ص110) تطور برامج التدخل المبكر عبر ثلاث مراحل رئيسية:

- المرحلة الأولى: يرتكز التدخل المبكر فيها على تزويد الأطفال الرضع المعوقين بالخدمات العلاجية وبالنشاطات التي تستهدف توفير الإثارة الحسية لهم.
- المرحلة الثانية: في هذه المرحلة يهتم التدخل المبكر بدور الوالدين كمعالجين و مساعدين أو كمعلمين للأطفال المعوقين.
- المرحلة الثالثة: أضحى ينصب كل الاهتمام على النظام الأسري كونه المحتوى الاجتماعي الأكبر أثرا على نمو الطفل، فقد أصبح دعم الأسرة وتدريبها وإرشادها الهدف الأكثر أهمية.

في حين يرى الخطيب و الحديدي (2021، ص 29) نشأ وتطور عبر ثلاث مراحل الي ذكراها القمش والجوادلة، ثم تطور ليصح أكثر شمولية وأوسع نطاقا حيث أنه تعدى الأطفال الذين يعانون من إعاقة واضحة وشمل جميع فئات الأطفال المعرضون للخطر لأسباب بيولوجية أو بيئية.

بينما يرى سلطان (2017، ص ص 12- 42) أن التدخل المبكر نشأ وتطورا انطلاقا من ثلاث مجالات رئيسية تتمثل في :

1- التربية في الطفولة المبكرة: تعتبر أفكار " جون جاك روسو" أهم ما يميز هذه المرحلة حيث أثارت الجدل لدى الفلاسفة والمفكرين التربويين مما مهد الطريق لظهور العديد من الحركات التربوية في مجال تربية الطفولة المبكرة ، والتي ساهمت في ظهور فكرة التدخل المبكر، وتتمثل هذه الحركات في :

* حركة رياض الأطفال: وتهدف إلى إحاطة الطفل ببيئة مثالية لتحقيق نموه وازدهاره، لذا فهو يؤكد على أن الهدف الرئيس للروضة ليس الحصول على المعارف بل تحقيق نمو الطفل ذهنيا وروحيًا.

* حركة منتوسوري: كان لها دور فاعل في ظهور ما أصبح يطلق عليه التدخل المبكر حيث أنها كانت تهتم بتربية صغار الأطفال المعاقين في مدرستها إيمانًا منها بأهمية التدخل التربوي في علاج حالتهم، وليس التدخل الطبي فقط,

* حركة مدارس الحضانة : اهتمت بقضية الأطفال المعاقين ثم أصبحت تهتم بقضية التدخل المبكر نتيجة الاهتمام المتزايد بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك بتوفير برامج تربوية لأطفال الطبقات الفقيرة المحدودة الدخل والأطفال المعرضين للخطر والأطفال المعاقين خلال السنوات الأولى من حياتهم وذلك لإعدادهم صحيًا ونفسيا وعقليًا ووجدانيًا للتعليم، حيث تبنى المجتمع الأمريكي العديد من الأفكار التي تنادي بأنه لا يجب أن يحكم على هؤلاء الأطفال بالفشل بسبب عدم تعويضهم عما ينقصهم من معرفة أو مهارة لغوية أو ما يعانون منه بسبب قصور جسمي أو عقلي أو ما يفتقدونه من علاقات إنسانية سليمة أو من سلوك اجتماعي مقبول.

* حركة مراكز الرعاية النهارية : ويعتمد البرنامج الذي تقدمه مركز رعاية الطفل على الخلفية التربوية ومهارات المعلمات وتتدخل الولاية في التخطيط لبرامجها كما تهتم هذه المراكز بتوفير البيئة الآمنة للطفل على نحو مثالي يجب أن يغطي البرنامج كل حاجات النمو البدنية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية وأن يركز البرنامج على تنمية الشخصية المتكاملة للطفل من خلال الأنشطة المتوازنة.

2- التربية التعويضية في الطفولة المبكرة: تشير إلى تلك البرامج التربوية المصممة لتعويض النقائص الحقيقية أو المتوقعة في الخبرات المبكرة للأطفال المحرومين وهذه البرامج موجهة للأطفال ذوي الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية المتدنية وكذلك لأسرهم. وما أثرت في تطور مفهوم التدخل المبكر وما ارتبط به من مؤسسات هو ثلاثة مشروعات رئيسية والتي وتتمثل في:

* مشروع البداية الرئيسة : المشروع الذي قامت به الحكومة بهدف تلبية احتياجات الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ممن ينحدرون من أسر منخفضة الدخل، ويقوم على مبدأ أن التدخل المبكرن التدخل المبكر من شأنه أن يحول دون حدوث الفشل في المدرسة وما قد يرتبط به من مشكلات نمائية

* مراكز الأمومة والطفولة: وكانت هذه المراكز تهدف إلى التدخل المبكر من خلال الخدمات الطبية والأنشطة المحفزة لتجنب آثار التنشئة الخاطئة المحتملة في بيئات الأطفال الفقراء كما كانت هناك عناصر إضافية للبرامج تتمثل في تقديم مجموعة من الأنشطة للوالدين

* مشروع الفحص الدوري المبكر: وهدف هذا المشروع لإزالة الحواجز المادية أمام الأسر الفقيرة للحصول على الرعاية الصحية لأطفالها وضمان وصول الخدمات الوقائية الشاملة للأطفال بهدف ضمان تطورهم ونموهم وتشمل الخادمات الصحية كالفحوصات الكاملة للأطفال والتطعيم وتقديم العلاج الطبي والخدمات اللازمة لمشكلات كما تعمل على توعية الآباء بشأن أساليب وطرق توفير النمو الطبيعي لأطفالهم.

3- التربية الخاصة للأطفال المعاقين: تتضمن منهجًا خاصًا بها يشتمل على استراتيجيات تعليمية معينة ومتباينة لمقابلة الاحتياجات المتعددة للأطفال المعاقين لذا أصب ينظر للتربية الخاصة باعتبارها شكلاً متميزًا من التربية العامة يستهدف تحسين مستوى حياة من يعانون من إعاقات، وتطور أساليب التدريس الخاصة بها وتطور الوسائل التعليمية والتكنولوجيا الحديثة المستخدمة في تعليم فئات التربية الخاصة المختلفة وصولاً إلى تطور طرق الوقاية من الإعاقة والتدخل المبكر.

4- التدخل المبكر : نتيجة لكل المؤثرات السابقة بدأت تتشكل ملامح مجال التدخل المبكر لذا تجدر الاشارة إلى أنه توجد علاقة وثيقة الصلة بين المجالات الثلاثة السابقة والتدخل المبكر، إذ يعتبر هذا الأخير وليدا لتلك المجالات.

أما من الناحية التاريخية فيرى سلطان (2017، ص ص 43-48) أن تطور التدخل المبكر مر بالمراحل التالية : - ظهر لأول مرة سنة 1961 كأحد المصطلحات التي استخدمت من طرف لجنة البيت الأبيض للتخلف العقلي والتي أشارت لضرورة وضع خطط للتعامل مع ظاهرة التخلف العقلي، وفي 1972 قام اريك شوبلر بتطوير برنامج تدخل علاجي وتربوي للأطفال التوحديين، والأطفال ذوي إعاقات التواصل، وفي عام1986 م تم التعديل في القانون التعليم فقرر أن يكون الأطفال في مرحلة الرضاعة والحبو وبعمر سنتين مستحقين ومسهلين لخدمات التدخل المبكر، إذا كانوا يعانون من تأخر نمائي أو مهددين بالإصابة

بمثال ذلك التأخر النمائي ويستحق أطفال ما قبل المدرسة بعمر (3-5) سنوات تربية خاصة إذا كان لديهم تأخر نمائي في التطور المعرفي أو التواصلي أو الاجتماعي أو الانفعالي أو التكيفي. وبعدها تم اجراء تعديلات على قانون (P.L.94-142) سنة 1990 ليصبح قانون تعليم الأفراد ذوي الاعاقات و الذي يعمل على توفير تعليم مجاني لكل الاطفال المعاقين، ثم في 1997 تم تعديل هذا القانون وذلك فيما يتعلق بالتدخل المبكر والتي من أهمها إعطاء برامج التدخل المبكر أولوية مطلقة فيما يتعلق بالخدمات المقدمة للأطفال المعاقين بالإضافة

إلى الدعوة الصريحة لتقديم خدمات التدخل المبكر في البيئات الطبيعية للطفل، ثم طرأ على هذا القانون تعديلات أخرى وذلك سنة 2004 لكي تشمل خدمات التدخل المبكر الأطفال الرضع والصغار ذوي الإعاقة.

3- نظريات التدخل المبكر:

ورد عن القمش والجوادلة (2014، ص111) أن التدخل المبكر يعتمد كأساس له في التطبيق على النظريات التالية:

1- الاتجاه السلوكي الإجرائي: ويعتمد هذا الإتجاه على مبدأ المثير والاستجابة حيث يرى أن السلوك الانساني مكتسب، وهو ينادي بأسلوب تحليل المهمة في التعليم واكتساب المهارات مع ضرورة استخدام تعزيز مناسب للاستجابة المراد الحصول عليها.

ويتبع محتوى منهاجه المنطق العلاجي أو الوظيفي في اختيار المهمة التي يتعلمها، ولتلك المهام محكات أساسية تتمثل في:

- أن تكون المهمة تلائم مع عمر الطفل

- أن تكون المهمة ذات معنى وفائدة مباشرة في حياة الطفل

- استخدام طرق تدريس مباشرة تتضمن النمذجة والتلقين والتسلسل والتعزيز والتشكيل، كما يعتمد على التدريس الفردي الذي يعتمد على التقييم.

وما يميز هذا الاتجاه هو الاهتمام بكيفية بناء البرامج والتخطيط والتنظيم الدقيق لكل الجوانب.

2- الاتجاه النمائي: يذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى أن الطفل سيتعلم ويتفتح عندما يكون مستعدا نمائيا للتعلم، أي أنه سيتعلم بشكل تلقائي كل المهارات النمائية والكيفية اللازمة، وهذا التعلم هو ناتج عن خبرات في مراحل متتابعة لكل مظهر من مظاهر النمو.

وتقوم هذه النظرية على مبدأ أن الأنشطة التي يقوم بها الطفل توفر له فرصة ممارسة أهداف النمو المهمة في كل مرحلة.

3- الاتجاه النمائي المعرفي: نتج هذا الاتجاه نتيجة تطور الاتجاه النمائي واعتمد على نظرية بياجيه في النمو المعرفي حيث يركز على المهارات المعرفية والاعتماد على تتابع المهارات في المرحلة ما قبل العمليات والمرحلة الحسية الحركية، ويعتمد في طرق تدريسه على وضع الطفل في تحدي بهدف خلق خالة من عدم الاتزان لديه، ويحدث التكيف والتنظيم عند محاولته مواجهة ذلك التحدي، مما يتسبب في احداث التوازن والتعلم عند الطفل.

وورد عن العجمي (2011،ص 40) اتجاهات نظرية أخرى تتمثل في :

1- الاتجاه البيئي: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الطفل يتعلم أكثر من البيئة وذلك عن طريق تفاعله معها واكتساب خبرات، ويتم تحديد مناهجها على أساس تحديد فردي لكل طفل حيث يعكس الحاجات البيئية ومطالب الطفل في تلك المرحلة، مع توفير أنشطة تكسبه خبرات مباشرة وتسمح له بالمشاركة فعالة فيها كما تساعده على التعلم عن طريق الاستكشاف .

2- الاتجاه القائم على الأنشطة: ويقوم هذا الاتجاه على أفكار كل من سكيينر وبياجيه وجون ديوي وتتمثل هذه الأفكار في :

الأنشطة والخبرات المقدمة للطفل يجب أن تكون لها معنى ووظيفة بالنسبة للطفل وكذا الحاجة إلى مشاركته الفعالة لضمان تحقيق تعلم جيد، ويعتبر السياق الاجتماعي المباشر والعام يؤثر على تعلم الطفل ونموه ويتفاعل معهما.

ويحظى هذا الاتجاه باهتمام كبير في ميدان التدخل المبكر حيث توجد أربعة عناصر رئيسية في برامج التدخل المبكر التي تقوم على هذا الاتجاه وهي:

1- دمج التدريب والتعليم في الانشطة الروتينية للطفل وذلك بإدخال المهارات التي تحقق فائدة مباشرة للطفل بطريقة مسلية ومثيرة للإتمام .

2- تشجيع الطفل بالمبادرة في النشاطات من خلال استغلال اهتمامته ودوافعه التي تجعله يشارك في اللعب.

3- إن الطفل لا يترك اللعب على أمل أن يحدث التعلم بل على الاخصائي أن يقوم بدور المشارك الفعال وذلك من خلال الاستخدام المنظم للمثيرات التي تحدث كنواتج منطقية للأنشطة الروتينية التي تضمن حدوث التغيرات المطلوبة في مهارات الطفل.

4- يجب أن تكون المهارات المستهدفة من برنامج التدخل المبكر وظيفية ومولودة المهارات الوظيفية هي تلك التي تتيح للطفل التعامل مع بيئته المادية والاجتماعية بشكل مستقل، كما تساعد الطفل على اكتساب مهارات تساعده في التفاعل المستقل في مواقف مختلفة.

4- مبررات التدخل المبكر:

ترى المشرفي (2009، ص6) أن مبررات التدخل المبكر تكمن في :

- تزويد أسر الأطفال ذوي الاحتياجات قواعد ثابتة عن كيفية تنشئة أطفالهم حتى يتجنبوا الوقوع في مشاكل مستقبل.

- تقع مسؤولية غرس المبادئ والمهارات باختلاف أنواعها على عاتق الوالدين

- كون التعليم في سن ما قبل المدرسة اسهل واسرع من التعليم في أي مرحلة عمرية.

- يتبع الأطفال المتأخرين في النمو نفس مسار النمو الطبيعي مع انه في العادة لا يكون على مستوى الأداء الوظيفي.

- قد يتسبب التأخر النمائي في السنوات الخمس الأولى في ظهور سلبيات تستمر مدى الحياة.

في حين يرى العدل (2013، ص 308) أن مبررات التدخل المبكر تكمن في :

– تنمية قدرات العقلية و الحركية للطفل كما تحسن من السلوك الاجتماعي والانفعالي

– إن توفير برامج التدخل المبكر من شانه أن يخفف من الإعاقة أو يمنعها مما يؤدي إلى تخفيف الجهد والتكلفة المادية المتوقعة على تقديم خدمات التربوية .

– توفير برامج التدخل المبكر الغنية بالمثيرات في السنوات الأولى من حياة الطفل تمكنه من اكتساب المفاهيم والمهارات الضرورية سواء كانت معرفية أو لغوية أو سلوكية أو أكاديمية أو اجتماعية

– له أثر في تكيف الاسرة وتخفيف الاعباء المادية والمعنوية ، كما يعمل على اشراك الاسرة وإبراز دورها في تقديم المعلومات الضرورية وإسهامها في تنفيذ برامج التدخل المبكر.

ويضيف (ص 314) أن من المبررات التي تستدعي تدخل مبكر هو الحاجة الماسة التي يشعر بها الوالدين كي يستطيعوا تقبل الطفل كي لا تترسخ لديهم الأنماط اللاسوية في التنشئة ، فالأسرة تحتاج للمساعدة كي تستطيع إشباع الرغبات والحاجات النفسية لأطفالهم، كما تحتاج لتدريب على طرق وكيفيات التواصل معهم وكيفية اكسابهم مختلف المهارات في المرحلة الحرجة من أعمارهم، وهذا يجنب الطفل وأسرته الكثير من الاضطرابات النفسية كالاكتئاب والقلق.

5- أهداف التدخل المبكر:

يهدف التدخل المبكر حسب العدل (2013، ص 312) إلى إجراء معالجة فورية وقائية قصد تنمية قدرات الطفل في مختلف المجالات كما ترى المشرفي (2009، ص 5) أن من بين اهداف التدخل المبكر هو تنمية قدرات الطفل المكتشف في مجالات متعددة (الحركية، الاجتماعية، اللغوية، الرعاية الذاتية...) من خلال اجراء معالجة فورية وقائية وتقديم الارشادات الطبية و الفحوصات المخبرية اللازمة

في حين أن العجمي (2011، ص 38) ترى أن من بين أهداف الأساسية للتدخل المبكر هو الكشف والتعرف المبكرين على الأطفال الذين قد يصبحون ذوي حاجات خاصة" كالأطفال الخدج" ثم يجب توفير خدمات علاجية مبكرة وشاملة للنواحي التربوية والطبية والنفسية قصد الوقاية من الإعاقة.

بينما يضيف بن عبود (2005، ص17) أن التدخل المبكر يهدف إلى إدخال الآليات اللازمة للتعويض، وإلغاء الحواجز والملائمة بين الاحتياجات، كما يعمل على تفادي أو التخفيض من ظهور آثار ثانوية ناتجة عن خلل ، مما يساعد في التخفيض من مضاعفات العجز أو الإعاقة على المجموع الكلي لعملية نمو الطفل.

6- أهمية التدخل المبكر :

تقول المشرفي (2009، ص 5) أن أهمية التدخل المبكر تنبع من أهمية المراحل العمرية الأولى، فلقد أكدت على أن للتدخل المبكر فعالية كبيرة في اصلاح الانحرافات النمائية كما أن تطبيق البرامج العلاجية وربطها بالبرامج التربوية تعطي نتائج جيدة في اصلاح تلك الانحرافات.

ويشير العدل (2013، ص 310) إلى أن أهمية التدخل المبكر تكمن في التدخل في المراحل الأولى من العمر إذ تعطي فرص كبيرة للوقاية من تطور المشكلات، كما تتضح أهميته من خلال تنمية المهارات المركبة لتوجيه الجسم والتوازن ويعمل ايضا على تنمية المهارات اللفضية والكلام، ويعمل التدخل المبكر على تكيف الطفل مع بيئته، كما أشار إلى أن هذه البرامج تعمل على تغير سلوك الطفل مما قد يساهم في استقلاليته وتحسن قدراته على العناية بذاته، وتطوير معدلات النمو لديه .

ويذكر في هذا الصدد الزريقات (2016، ص50) أن أهمية التدخل المبكر تكمن في كونها عامل من عوامل تجنب التأخر النمائي حيث تختلف معدلات نمو الاطفال في مرحلة الطفولة المبكرة فالبعض يجلس في الاربعة أشهر والبعض في الثمانية ، ومنهم من يمشي مبكرا والآخر يتأخر وكل هذه المعلومات تساعدنا في معرفة ما اذا كان الطفل متأخر نمائيا أو لا.كما أن التدخل المبكر في هذه المرحلة يقي الاطفال من العيوب الاضافية كالعض والضرب والتي تكون عادة ناتجة عن بعض المشكلات، كما أشار إلى أن أهمية التدخل المبكر تبرز من خلال فعالية البرامج المقدمة حيث تعمل هذه الأخيرة على أن تلقي خدمات التدخل المبكر من شأنها أن تساعد على إزالة أو التخلص من الاضطرابات وتزود ذوي الاحتياجات الخاصة بمهارات تمكنهم من التعامل مع مواقف عديدة.

7- برامج التدخل المبكر:

ورد عن المشرفي (2009، ص 8) أن برامج التدخل المبكر تتمثل في :

1- الخدمات التي تقدم في المنزل: وتسعى الى تدريب الوالدين وتعليمهم المهارات الضرورية و كيفية التعامل مع الأطفال المعوقين ضمن البيئة المنزلية.

2- الخدمات التي تقدم في المراكز: ويتم تدريب الاطفال على مختلف المجالات وقد تكون هذه المراكز مستشفيات أو مراكز خاصة يمضي فيها الأطفال من (3-5) ساعات يومياً.

3- برامج الدمج: ويقصد به الدمج بين الخدمات التي تقدم في المراكز والمقدمة في المنازل من اجل تلبية حاجات الأطفال واسرهم بمرونة أكثر.

4- برنامج التدخل من خلال وسائل الاعلام: ويتم من خلال استخدام وسائل الاعلام المقروءة والمسموعة لتدريب أولياء الأمور على كيفية التعامل مع اطفالهم الصغار.

ويضيف العدل (2013، ص 311) أن برامج التدخل المبكر تصنف ضمن ثلاث فئات تتمثل في:

- البرامج الوقائية: وهي موجهة لفئتين من الأطفال

أولها توجه للأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيئية، والأخرى توجه للأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيولوجية

بينما الفئة الثالثة فهي البرامج العلاجية التصحيحية والتي توجه للأطفال المتأخرين إنمائيا أو المعاقين

وجاء عن أبو ناصر (2007، ص9) أن برامج التدخل المبكر لا تقتصر على تلك التي تم ذكرها وإنما تتوفر أيضا في :

- برامج التدخل في المركز والمنزل معا: ويتم فيه تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال الصغار سنا في المنزل والأكبر سنا في المراكز وقد يحتاج الأطفال للالتحاق بالمراكز لأيام محدودة ويقوم فيها بزيارات محدودة للمنزل تكون من زيارة إلى زيارتين، وهذا يسمح بتلبية حاجات الأطفال وأسرهم بشكل كامل ومرونة أفضل

- التدخل المبكر من خلال تقديم الاستشارات: يتم فيها تريب الأولياء على كيفية التعامل مع أطفالهم وذلك من خلال الاستشارات التي يقدمها فريق متعدد التخصصات للأولياء عند زيارتهم للمركز.

- التدخل المبكر في المستشفيات : ويستخدم هذا النوع من التدخل في المستشفيات للحالات النمائية المستعصية ويتم فيها تدريب ومعالجة الأطفال على أيدي فريق متعدد التخصصات .

خلاصة

تعتبر الطفولة المبكرة من المراحل الحرجة والمهمة في حياة الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة لذا تتطلب هذه المرحلة تدخلا مبكرا، يعمل على تقديم مجموعة شاملة من الخدمات الطبية والوقائية والعلاجية لذا هدفنا في هذا الفصل لذكر العناصر المهمة للتدخل المبكر وبرامجه.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الخطوات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد

أولاً- الدراسة الاستطلاعية

1- **أهداف الدراسة الاستطلاعية**

2- **عينة الدراسة الاستطلاعية**

3- **أدوات الدراسة الاستطلاعية**

ثانياً: الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة الأساسية

2- عينة الدراسة الأساسية

3- حدود الدراسة الأساسية

4- عينة الدراسة الأساسية

5- أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

باعتبار أن ما يميز أي بحث علمي هو قابليته للموضوعية العلمية وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا إذا اتبع صاحب الدراسة منهجية علمية دقيقة وموضوعية ومن هذا المنطلق قامت الباحثة بدراسة تطبيقية لتحقيق التكامل في بحثها وذلك من خلال الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي بغية التحقق من صحة أو نفي الفرضيات ، وعلى هذا الأساس جاء هذا الفصل ليعالج الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في الدارسة التطبيقية؛ بدءا **بالدراسة الاستطلاعية**، حيث تم ضبط عينة الدراسة وتحديد الأدوات المستخدمة فيها، وضبط خصائصها السيكومترية، وبعدها تم التطرق إلى **الدارسة الأساسية** التي تُظهر لنا مواصفات العينة والصورة النهائية للأدوات المعتمدة في الدراسة، كما توضح إجراءات التطبيق الميداني مع تحديد الوسائل الإحصائية التي سيتم الاعتماد عليها في معالجة نتائج فرضيات الدارسة.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية كحجر أساس للدراسة هذا بالإضافة إلى الدراسات السابقة والجانب النظري، فالحاجة إلى إجرائها تعتبر خطوة أساسية منهجية بما تتضمنه من أهداف، فهي بمثابة الخطوة الأولية التي تساعد الباحث على استكشاف الميدان الذي يبحث فيه مشكلته، كما تسمح لنا بأخذ نظرة علمية أولية عن الظاهرة في الواقع، وقد تُوجهنا إلى الخطوات اللاحقة في الدراسة.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

1- التعرف على عينة الدراسة عن قرب وتحديدها.

2-التعرف على بعض الصعوبات –إن وجدت– من أجل تداركها لاحقا في الدراسة الأساسية.

3 – تحسيس المربين والأساتذة بأهمية موضوع الدراسة.

4- شرح البطارية وكيفية التعامل معها.

5- التعرف على الوسائل المتوفرة داخل المؤسسات والتي تساعد في بناء البرنامج.

6- تصميم برنامج التدخل المبكر.

7- الفصل في عدد جلسات البرنامج وفق جدول زمني يراعي العمل الداخلي للمدارس الإبتدائية و دور الحضانة التي سيجرى فيها تطبيق البرنامج.

8- استكشاف ميدان البحث والألفة به وتحديد المكان المناسب الذي سيطبق فيه البرنامج.

ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بالاتصال بالجهات المسؤولة في مديرية التربية الوطنية لولاية عنابة ومديرية النشاط الاجتماعي والتضامن بغرض الحصول على الموافقة الكتابية لإجراء الدراسة

الاستطلاعية والدراسة الفعلية من جهة، وبمديري المدارس الابتدائية ودور الحضانة لتوضيح أهداف الدراسة وإمكانية التعامل معها من جهة أخرى.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت عينة الدراسة (196) طفلا، من المدارس الابتدائية و دور الحضانة التابعين لمقاطعة عنابة (01) اذ توزعوا حسب الجهة الحكومية المتمثلة في المدارس والجهة الخاصة المتمثلة في دور الحضانة، حيث تم اختيار خمسة مدارس ابتدائية وخمس دور حضانة وقد تم أخذ كل الأطفال المتواجدون في قسم التحضيري بالنسبة لكلا الجهتين والجدول الأتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية:

جدول رقم (3): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الابتدائيات ودور الحضانة

الجهة / الإسم	المدارس الابتدائية	دور الحضانة	العدد	النسبة المئوية
عبد الحميد بن باديس ذكور	✓		25	% 12.76
عسلة حسين بنات	✓		25	% 12.76
ريزي عمر	✓		23	%11.74
بوزراد حسين	✓		25	% 12.76
حمزة بن عبد المطلب	✓		25	% 12.76
الهداية		✓	22	%11.22
الخطوات الأولى		✓	12	%6.12
النور		✓	15	%7.64
بذور الغد		✓	12	% 6.12

Vip schol		✓	12	% 6.12
المجموع			196	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (3) أن حجم العينة توزع على فئتين الفئة الأولى تتمثل في الأطفال المتواجدون بالمدارس الحكومية المتمثلة في خمس مدارس حيث بلغ عددهم (123)طفلا، والفئة الثانية هي الأطفال المتواجدون بدور الحضانة والبالغ عددها خمسة حضانات حيث بلغ عدد الأطفال فيها (73) طفلا.

كما يتضح من خلال نفس الجدول أن أغلب أفراد العينة الاستطلاعية هم الأطفال المتواجدون بالإبتدائيات وذلك راجع إلى أن عدد الأطفال في الأقسام التحضيرية حدد من قبل الوزارة بـــ (25) تلميذا كحد أقصى ، و بلغت نسبتهم (62.78 %) في حين بلغة نسبة الأطفال المتواجدون بدور الحضانة (37.22%).

وبالتالي قد بلغ حجم العينة الكلي (196) طفال موزعين على خمس مدارس ابتدائية وخمس حضانات لنفس المقاطعة الجغرافية.

*** توزيع أفراد العينة حسب الجنس:**

يمثل الجدول الموالي توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

جدول رقم (4): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	95	101	196
النسبة المئوية %	% 48.47	% 51.53	%100

يبين الجدول رقم (4) أن نسبة الذكور أقل من نسبة الإناث، حيث بلغت نسبة الذكور (48.47 %) في حين بلغت نسبة الاناث (51.53 %).

3- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

استخدمت هذه الدراسة الأدوات التالية:

*بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (LDDRS) من إعداد الأستاذ الدكتور "فتحي مصطفى الزيات

* البرنامج التدريبى لعلاج صعوبات التعلم النمائية من تصميم الباحثة

وفيما يلي تقديم شرح لكيفية بناء هذه الأدوات:

3-1- بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

3-1-1- بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (LDDRS) من إعداد الأستاذ الدكتور "فتحي مصطفى الزيات:

تهدف إلى تشخيص الصعوبات النمائية والأكاديمية وهذه البطارية من إعداد الأستاذ الدكتور فتحي مصطفى الزيات (2008) ، وهو أستاذ في علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم، وهي بطارية تستخدم

في الكشف والتشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم من التلاميذ، ووتتمثل في مقاييس تقدير ثابتة وصادقة، وتتكون من ستة عشر مقياسا مستقلا. منها خمسة مقاييس تتناول اضطرابات العمليات المعرفية أو صعوبات التعلم النمائية المتمثلة في :صعوبات الانتباه، وصعوبات الإدراك السمعي، و صعوبات الإدراك البصري، و صعوبات الإدراك الحركي، وصعوبات الذاكرة، وثلاثة أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة في :صعوبات القراءة و صعوبات الكتابة، و صعوبات الرياضيات، والمقياس التاسع يشمل ثماني مقاييس نوعية تتناول صعوبات السلوك الانفعالي والاجتماعي.

يتكون كل مقياس منها من(20) بندا (فقرة) تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم في المجال النوعي موضوع التقدير، وعلى القائم بالتقدير قراءة كل بند واختيار البديل الذي يصف على أفضل نحو ممكن مدى انطباق السلوك الذي يصفه البند على التلميذ موضوع التقدير ما بين :دائما، غالبا، أحيانا، ونادرا أو(لا تنطبق)، وقد اخترنا لدراستنا المقاييس التي تناولت الصعوبات التعلم النمائية المذكورة سابقا. أنظر للملحق رقم (1)

3-1-2 كيفية تصحيح فقرات بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم:

تخضع عبارات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم(النمائية والأكاديمية) لتصميم ليكرت الخماسي ذوالبدائل(دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، لا تنطبق)، حيث تعطى لها الأوزان التالية (0 ، 1 ، 2 ، 3،4) على الترتيب،

الجدول رقم (5) : يوضح طريقة تصحيح الفقرات المصاغة لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية

البدائل / التنقيط	بدائل الإجابة				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
النقطة	4	3	2	1	0

مع العلم أن الحدود الفعلية لهذه البطارية نجد أدنى درجات لهذه الاختبارات الفرعية هي صفر وأعلاها هي (80) درجة، وبالتالي يمكن تحديد الحدود الفعلية للبطارية ككل حسب ما يلي:

$4 \times 20 = 80$

$3 \times 20 = 60$

$2 \times 20 = 40$

$1 \times 20 = 20$

$0 \times 20 = 0$

ومنه يمكن الحصول على المجالات التالية في تفسير الخاصية المقاسة لكل مقياس فرعي للبطارية وهي:

تحديد مجال التفسير	التقيم
[0-16[	ضعيف جدا
[16-32]	ضعيف
[32-48]	متوسط
[48-64]	مرتفع
[64-80]	مرتفع جدا

الجدول رقم (6) : يحدد درجة الصعوبات التعلم النمائية عند أفراد عينة الدراسة.

-3-1-3- الخصائص السيكو مترية لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية:

أولا الثبات:

تم حساب ثبات البطارية عن طريق التناسق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرومباخ القائمة على أساس حساب معدل الارتباطات بين عبارات الاختبارات الفرعية ككل وذلك من طرف الباحثة " صديقي نوال" التي قامت بتطبيق بطارية المقاييس التقديرية في دراستها حول"صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس الابتدائية" حيث بلغت قيمته بالنسبة للاختبار الفرعي الأول 0,86، وبالنسبة للاختبار الفرعي الثاني 0,85 ، أما بالنسبة للاختبار الفرعي الثالث فقد بلغ 0,86 ، وبالنسبة للاختبار الفرعي الرابع 0,87 ، في حين بلغ بالنسبة للاختبار الفرعي الخامس 0,86 ، ومنه نستطيع القول بأن هذا البطارية ثابت، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (7): يوضح قيمة الثبات لكل مجال من مجالات االمقياس

المقايس	ألفا كرومباخ	عدد العبارات
صعوبات الانتباه	0.864	20
صعوبات الادراك البصري	0.857	20
صعوبات الادراك السمعي	0.868	20
صعوبات الادراك الحركي	0.874	20
صعوبات الذاكرة	0.865	20

ثايا: الصدق

تم حساب صدق البطارية من طرف الباحثة " صديقي نوال" حيث قامت بحساب صدق الاتساق الداخلي وذلك من خلال حساب الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لكل مقياس من مقايس البطارية على حدى باستعمال معامل الارتباط بيرسون، حيث توصلت للنتائج التالية :

أ- **مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه:**

جاءت الارتباطات بين عبارات الاختبار الأول مع الدرجة الكلية له كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α =0.01) وعددها (18) عبارة ، وهي

(1، 2 ، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9 ، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 17، 19، 20) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين(0,69) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (14) والدرجة الكلية للاختبار ككل و (0,45)كأدنى ارتباط كان بين العبارة (3 ،11) والدرجة الكلية للاختبار ككل، أما العبارات التي جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)

فعددها 2 عبارة وهي (16،18) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,45) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (16) والدرجة الكلية للاختبار ككل و (0,41) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (18) والدرجة الكلية للاختبار ككل.

بناءا على هذه النتائج يمكن القول بأن الاختبار الأول(صعوبات الانتباه) صادق.

ب- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري:

جاءت الارتباطات بين عبارات الاختبار مع الدرجة الكلية له كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α =0.01) وعددها (15) عبارة، وهي (21، 22، 23،24 ، 25، 28، 29، 30 ، 31، 32، 34، 35، 37، 38، 39) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,71) كأعلى ارتباط كان

بين العبارة (38) والدرجة الكلية للاختبار ككل و (0,45) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (24) والدرجة الكلية للاختبار ككل، أما العبارات التي جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فعددها 5 عبارات، وهي (26، 27، 33، 36، 40) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,43) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (26) والدرجة الكلية للاختبار ككل و (0,37) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (36) والدرجة الكلية للاختبار ككل. وبناءا على هذه النتائج يمكن القول بأن الاختبار صادق.

ج- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك السمعي:

جاءت الارتباطات بين عبارات الاختبار الثالث مع الدرجة الكلية له كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α= 0.01) وعددها (16) عبارة، وهي (41، 42، 43، 44، 45، 46، 48، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58، 59) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.79) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (51) والدرجة الكلية للاختبار ككل و (0,45) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (43) والدرجة الكلية للاختبار ككل، أما العبارات التي جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا(α=0.05) فعددها 4 عبارات، وهي (47 ، 49 ، 50 ،60) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,44) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (47) والدرجة الكلية للاختبار ككل و (0,35) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (50) والدرجة الكلية للاختبار ككل، وعموما يمكن القول بأن الاختبار الثالث صادق.

د- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الحركي:

جاءت الارتباطات بين عبارات الاختبار الرابع مع الدرجة الكلية له كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (16) عبارة، وهي (62، 63، 64،65، 66، 68، 69، 70 ، 71، 72، 73، 74، 75، 76، 79،80) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.69) كأعلى ارتباط كان

بين العبارة (62) والدرجة الكلية للاختبار ككل و (0,47) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (75) والدرجة

الكلية للاختبار ككل، أما العبارات التي جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا(α=0.05) فعددها 4 عبارات، وهي (61، 67 ، 77، 78) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,45) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (78) والدرجة الكلية للاختبار ككل و (0,37) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (77) والدرجة الكلية للاختبار ككل، وعموما يمكن القول بأن الاختبار صادق.

هـ- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة:

جاءت الارتباطات بين عبارات الاختبار الخامس مع الدرجة الكلية له كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (16) عبارة، وهي (81 ، 82 ، 83، 84، 85، 86، 87 ، 88، 89، 91، 93، 95، 96، 97، 98، 99) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين

(0,69) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (81) والدرجة الكلية للاختبار ككل و (0,47) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (88) والدرجة الكلية للاختبار ككل، أما العبارات التي جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فعددها 4 عبارات، وهي (90 ، 92، 94، 100) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,45) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (92) والدرجة الكلية للاختبار ككل و (0,36) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (90) والدرجة الكلية للاختبار ككل، وعموما يمكن القول بأن الاختبار الخامس(صعوبات الذاكرة) صادق.

3-2- برنامج التدخل المبكر:

3-2-1- تعريف البرنامج:

يثمثل البرنامج في مجموعة من الأنشطة المختلفة، التي تستهدف أطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية بغرض التخفيف من حدة الصعوبة وذلك فقا لمجموعة من الخطوات العلمية التي تستند في أساسها على نظريات ومبادئ الإرشاد النفسي.

3-2-2- الإطار المرجعي العام للبرنامج:

الإطلاع على الجانب النظري، حيث اعتمدت الباحثة في تصميمها للبرنامج على مبادئ وفنيات النظرية المعرفية والسلوكية بما يتلاءم وحاجات أعضاء المجموعة، والمتمثلة في: أسلوب التنفيس الانفعالي، المحاضرة والمناقشة الجماعية، النمذجة، التعزيز، الاستبصار، لعب الأدوار، التغذية الراجعة، والتي تم انتقائها بشكل تكاملي بحيث تتيح لأعضاء المجموعة المشاركة والتفاعل الإيجابي، لتحقيق الهدف من البرنامج المتمثل في تخفيف صعوبات التعلم النمائية.

تم بناء البرنامج اعتمادا على مراجعة الأدب التربوي المتعلق بصعوبات التعلم النمائية ومفاهيمه والأسس النظرية والعملية وكيفية تطبيقه على الأطفال، ومن بين هذه المراجع نذكر :- صعوبات التعلم بين النضرية والتطبيق لـ خالد محمد أبو شعيرة، ثائر أحمد غباري (2015)، المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها لـ نازك وآخرون (2018) كذا مراجعة الدراسات والبحوث التي طبقت برامج لها علاقة بصعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ماقبل المدرسة، منها: دراسة عطاف اسماعيل يوسف العزة (2011)، دراسة آلاء محمد حسن الحربي (2012)، اشرف عبد الغفار (2014)، دراسة صديقي نوال (2018). دراسة رزيق،سلطاني، شريفي (2021).

* يستهدف هذا البرنامج الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، والذين تبلغ أعمارهم خمس سنوات، وبناءا على الدراسات السابقة استنتجنا أهمية هذا البرنامج في تخفيف من صعوبات التعلم النمائية.

3-2-3- أهداف البرنامج:

تتقسم أهداف البرنامج إلى قسمين:

أولا: الهدف العام: حيث يهدف هذا البرنامج إلى التخفيف من صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية.

ثانيا: الأهداف الإجرائية: يتحقق الهدف العام للبرنامج من خلال مجموعة من الأهداف الإجرائية، والتي تتحقق من خلال العمل داخل الجلسات بتطبيق الأساليب والفنيات المختلفة المتضمنة داخل البرنامج، وتتلخص هذه الأهداف في المحاور التالية:

1- تنمية القدرات المعرفية لدى الأطفال

2- تنمية قدرة الأطفال على التمييز البصرى .

3- تنمية قدرة الأطفال على التمييز الحسي

4- تنمية القدرة اللغوية للأطفال

5- تنمية قدرة الأطفال على التمييز السمعي

6- تنمية قدرة الأطفال على فهم العلاقات المنطقية بين الأشياء بعضها البعض.

7- تنمية قدرة الأطفال على أداء الأنشطة الحركية الكبيرة.

8- تنمية قدرة الأطفال على أداء الأنشطة الحركية الدقيقة.

3-2-4- مراحل تطبيق البرنامج :

يمر البرنامج المستخدم بالمراحل الآتية:

أ- مرحلة البدء: ويتم خلالها تطبيق الإختبار القبلي، والتعارف والتمهيد وإقامة علاقة طيبة بين الباحثة وأفراد عينة الدراسة، وشرح البرنامج وأهدافه والقواعد التي يجب الإلتزام بها أثناء الجلسات، ويتم ذلك في الجلسة التمهيدية.

ب- مرحلة العمل والبناء: وهدفها تقديم خطة للتخفيف من صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية.

ج- **مرحلة الإنهاء:** وهي المرحلة الختامية وهدفها تلخيص البرنامج وتقييم تهيئة الأطفال لإنهاء البرنامج، وتطبيق الإختبار البعدي وذلك من خلال الجلسة الختامية.

3-2-5- الفنيات المستخدمة:

تم انتقاء بعض فنيات النظرية المعرفية السلوكية بما يتلائم وحاجات أعضاء مجموعة الدراسة والتي تساعد على تحقق أهداف البرنامج وفاعليته، ومن هذه الفنيات النمذجة ولعب الدور وتعزيز السلوك وذلك عن طريق المكافآت المادية أو المعنوية وغيرها من الفنيات الأخرى كما يلي:

أ- **النمذجة:** ويتمثل الهدف منها في إعطاء الفرصة للأطفال في ملاحظة النموذج المقدم لهم، ويطلب منهم أداء نفس العمل، وتقوم النمذجة على أساس التعزيز للأطفال نتيجة تقليدهم سلوك الآخرين.

ب- **لعب الدور:** تقدم فرصة للأطفال بالقيام بلعب الدور للتنفيس عن انفعالاتهم السلبية وتحويلها إلى إيجابية، بدلا من الملاحظة والتقليد.

ج- **التعزيز:** نقوم بتقديم تعزيز في كل مرة يؤدي فيها الطفل النشاط بطريقة صحيحة، وقد استخدمت الباحثة التعزيز المادي عن طريق تقديم بعض الهدايا (صور للتلوين والحلوى ، بطاقات ألعاب، بالونات) والتعزيز المعنوي اللفظي (ككلمات المديح والتشجيع) وغير اللفظي (كالابتسامة وهز الرأس بالموافقة).

د- **التدعيم الإيجابي:** التدعيم الإيجابي للقيم والسلوكيات التي يسعى البرنامج لتحقيقها، والتدعيم نوعين تدعيم لفظي وتدعيم مادي.

هـ- **الحوار والمناقشة:** ويتمثل الهدف من هذه الفنية في إعادة البناء المعرفي للأطفال ذوي الصعوبات، وتعديل الأفكار الخاطئة وتعزيز التواصل بين أفراد الجلسة من خلال تشجيعهم على الحوار والمناقشة، والتعرف على آداب الحوار وبعض المهارات من خلال إعطاء أفراد المجموعة الفرصة للتعبير بحرية تامة

عن مشاعرهم وانفعالاتهم وآرائهم، مما يمكنهم من التواصل اللفظي الاجتماعي والانفعالي مع الآخرين.

و- التغذية الراجعة: تعتمد الباحثة أثناء تطبيق البرنامج على معالجة أخطاء الأطفال باستخدام أسلوب التغذية الراجعة، حتى لا تترك أية جلسة من جلسات البرنامج دون التأكد من أن كل طفل يفهم الجلسة، وتحقق الهدف من وراء الجلسة.

ي- التوجيه: ويقصد بالتوجيه هنا التوجيه الذي يهدف إلى مساعدة الطفل مساعدة فعلية أي بالعمل وليست مساعدة لفظية بالقول فقط، وذلك عندما تعترض الطفل بعض الصعوبات في تنفيذ النشاط سواءا كعدم القدرة على تلوين أو عدم التحكم في مسك القلم.

إضافة إلى هذه الفنيات فقد استخدمت الطالبة مجموعة من الممارسات والأنشطة التعليمية، بهدف التخفيف من صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية.

وهي كما يلي: **النشاط الإدراكي -حركي، النشاط الفني، النشاط القصصي.**

❖ **النشاط الإدراكي-حركي:** ويكون على شكل ألعاب مختلفة ومحببة لدى الطفل، تعمل على خلق جو من المرح والبهجة، وكذا التفاعل بين الأطفال فيما بينهم، كما تعمل على نمو جسم الطفل في تجانس بين ما هو جسدي إدراكي، مع الاعتماد على ما هو حركي بحيث يشعر بحركاته ويفهمها ويوجهها. كتأدية المهمات الحركية التي تتطلب الدقة والمثمثلة في استخدام الأدوات والكتابة وتعلم المهارات التي تتطلب أداء حركيا

❖ **النشاط الفني:** تعتبر الأنشطة الفنية من أهم النشاطات الممتعة لدى الأطفال، والتي تساعدهم على تنمية حواسهم التي يتم استخدامها في النشاط من خلال التواصل والتفاعل واثارة هذه الحواس، فضلا عن تنمية مهاراتهم الغوية، كما تساعد على توضيف العضلات الكبيرة والصغيرة وبالتالي اكتساب مهارات يدوية

❖ **النشاط القصصي:** تتميز القصة بقدرتها على جذب الانتباه والتشويق وإثارة الخيال، لذا يمكنها أن تكون عنصرا فعالا في النمو العقلي والوجداني للطفل، والطفل بطبيعته شغوف بالقصص ويتتبع أحداثها، لأن حب الإطلاع والاستطلاع من الأمور القوية في الطبيعة البشرية، لذا فالقصص تأثير على سلوك الطفل وعلى تطوير مهاراته، حيث أنها تُكسب الطفل القدرة على التعبير والثقة بالنفس، كما تعطي فرصة لخيال المتعلم في تحليل وتفسير أحداث القصة (صالح والبنا، 2007).

3-2-6- الأسلوب المستخدم في تنفيذ البرنامج:

تستخدم الدراسة الحالية الأسلوب الجماعي في تنفيذ البرنامج، وذلك من أجل تسهيل عملية الاتصال والتواصل والمشاركة والتفاعل، وخلق جو من الألفة والود بين أفراد مجموعة عينة الدراسة، وكذلك إتاحة الفرصة للأطفال لاستكشاف مشاعر الآخرين معهم في نفس المجموعة.

3-2-7- الوسائل المستخدمة في تطبيق البرنامج:

تم استخدام العديد من الوسائل التعليمية أثناء تطبيق البرنامج، ومنها:

* بصاقات مصورة :صور متنوعة لحيوانات وطيور مختلفة، بطاقات حروف وجمل ، بطاقات أرقام،بطاقات فواكه، وصور الحواس الخمسة ومتاهات،

* أشكال هندسية

* مجسمات :مجسمات لحيوانات أليفة وحيوانات مفترسة (خروف، وأسد، وحيوانات مختلفة)،مكعبات.

* أصوات :نشيد عن الحواس، وصوت الطبل، موسيقى.

* أنشطة فنية :ألوان (أحمر، أزرق، أصفر) ، أوراق رسم، قلم رصاص، بيانو.

* ألعاب تربوية :أشكال ملونة، ولعبة الشبك والخرز .لعبة البولنج، ألعاب (حيونات، كرات، بالونات،طوق بلاستيكي،لعبة تقليدية " الحجل"

* أنشطة الطبيعة :حوض،ماء، رمل، مجرفة و سطل

* أدوات أخرى: كراسي، ألواح خشبية، كؤوس بلاستيكية، لافتة قف، صناديق، أكياس قماش

أ- الحدود الإجرائية للبرنامج:

- **مكان تطبيق البرنامج:** بعد ما تم تطبق بطارية مقياس التقدير التشخيصية ببعض المدارس الابتدائية وبعض دور الحضانة (رياض الأطفال) لمقاطعة عنابة بهدف استخراج عينة الدراسة تم جمع عينة الدراسة بحضانة النور المتواجدة بمقاطعة عنابة1 أين تم تطبيق البرنامج على أفراد العينة.

- **عدد الجلسات:** بلغ عدد جلسات البرنامج الحالي (20) جلسة تدريبية، طبقت على مدى شهرين ونصف بمعدل جلستين أسبوعيا، ومدة الجلسة الواحدة (45) دقيقة

- **الفئة المستهدفة من البرنامج: (من عينة الدراسة):** الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية البالغين من العمر (5) سنوات، والمتواجدون بابتدائيات و دور الحضانة (الروضة) لولاية عنابة والبالغ عددهم (18) طفل.

3-2-8- تحكيم البرنامج:

بعد الانتهاء من بناء البرنامج المقترح الذي تم إعداده في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (6) أساتذة (أنظر الملحق رقم (2))، وذلك من أجل تحديد مدى مناسبته للأهداف التي وضع من أجلها.

وقد جاءت نتيجة التحكيم كما يلي:

جدول رقم(08): يوضح نتيجة التحكيم الخاصة ببرنامج التدخل المبكر

موضوع التحكيم	إجابات المحكمين				
	الكفاية		ملائمة الموضوع		نسبة الاتفاق
	كاف	غير كاف	مناسبة	غير مناسبة	
النظرية			6	0	%100
مراحل تطبيق البرنامج			5	1	%80
الأسلوب المعتمد			5	1	%80
أهداف البرنامج			6	0	%100
الفنيات المستخدمة			6	0	%100
الأنشطة التعليمية			6	0	%100
حدود تطبيق البرنامج			6	0	%100
مدة تطبيق البرنامج	6	0			%100
عدد جلسات البرنامج	6	0			%100
عدد الجلسات الأسبوعية	6	0			%100
زمن كل جلسة	5	1			%80

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن أغلب المحكمين اتفقوا في حيثيات تحكيم البرنامج، لذلك تم الإبقاء عليها دون التعديل فيها.

واقتصرت ملاحظاتهم على التوجيه بإجراء تعديلات بسيطة في بعض العبارات، وتصحيح بعض الأخطاء.

ثانيا/ الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة:

استخدمنا في الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، وذلك لملائمة هذا المنهج لتحقيق الهدف التي تسعى هذه الدراسة لتحقيقه، وهو معرفة مدى فاعلية برنامج التدخل المبكر لأطفال التربية التحضيرية ذوي بعض الصعوبات النمائية. كما أن المنهج شبه التجريبي هو الأنسب لدراسة فاعلية البرامج ، والأنسب لدراسة تأثير المتغير المستقل والمتمثل في البرنامج التدخل المبكر المقترح على المتغير التابع والمتمثل في الصعوبات النمائية.

ويعرف المنهج التجريبي بأنه "أسلوب يتعلق بإجراء تجارب على عينة محل الدراسة، لمعرفة مدى تأثر عامل واحد أو أكثر يسمى مستقل على عامل آخر يسمى تابع" (غازي، 2014، ص38).

ولقد اعتمدنا في الدراسة الحالية على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، حيث يتم في هذا التصميم على إخضاع أفراد مجموعة البحث لاختبار قبلي (بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية) يقيس المتغير التابع (صعوبات التعلم النمائية)، ثم يتم إدخال المتغير المستقل (البرنامج التدريبى لعلاج صعوبات التعلم النمائية)، ثم يجرى على نفس المجموعة القياس البعدي (هو نفسه الاختبار القبلي: بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية)، ثم يتم المقارنة بين نتائج القياس القبلي ونتائج القياس البعدي لمعرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.
ويعتبر هذا التصميم على درجة من الكفاءة والفعالية بصفة عامة لأن المفحوص فيه يقارن بنفسه، ولا يحتاج إلى مجموعات منفصلة مستقلة، ويعني ذلك أن أي فروق تنشأ تكون نتيجة للمعالجة التجريبية التي تعرض لها أفراد العينة، ولهذا يعد التصميم ذي المجموعة الواحدة مناسبا في الدراسات التي يصعب فيها توفير مجموعة ضابطة، أو عندما يكون وجود مجموعة ضابطة مصدرا لمعلومات مضللة، خاصة عندما

تكون المجموعة الضابطة غير منعزلة عن تأثير المتغير المستقل موضوع الاهتمام، ومن ثمة يصبح الفرق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فيه كثير من التحفظات (نوال بوتة، 2017، ص 254).

2- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت تكونت عينة الدراسة من (21) طفلاً وطفلة (12 ذكور، 9 إناث) من الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية في الأداء التالية: الذاكرة ، الإنتباه ،وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية عن طريق تطبيق بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (LDDRS) من إعداد الأستاذ الدكتور "فتحي مصطفى الزيات"، حيث تم اختيار (13)طفل من المدارس الابتدائية لمقاطعة عنابة و 08 أطفال من دور الحضانة (رياض الأطفال) لنفس المقاطعة، تم التخلي عن (03) أطفال لأن طفلان يعانيان من نقص النظر، وطفل يعاني من نقص السمع. وذلك بعد الرجوع والتأكد من الحالة الصحية للأطفال و الموجودة ضمن الملف الصحي وأيضا بعد تأكيد المعلمات لهذه المعلومات. لذا تكونت العينة النهائية من (18) طفلا وهم من طبق عليهم البرنامج التدريبي

2-1- خصائص عينة الدراسة:

أ-حسب الجنس:

جدول رقم (9): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

المجموع الكلي للعينة	الجنس			
	ذكور	النسبة المئوية	الإناث	النسبة المئوية
18	20	%62.5	12	%37.5

يوضح الجدول السابق رقم (9) أن عدد الذكور أكبر من عدد الاينات حيث بلغ عددهم (12) طفلا ، بنسبة (66.66%) في حين بلغ عدد الإناث (06)، بنسبة (33.34%).

ب-توزيع أفراد العينة حسب المؤسسة التعليمية

جدول رقم (10): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤسسة التعليمية

الجهة / الإسم	المدارس الابتدائية	دور الحضانة	العدد	النسبة المئوية
عبد الحميد بن باديس ذكور	✓		3	% 16.67
عسلة حسين بنات	✓		1	%5.55
ريزي عمر	✓		0	%0
بوزراد حسين	✓		4	% 22.22
حمزة بن عبد المطلب	✓		1	% 5.55
الهداية		✓	4	%22.22
الخطوات الأولى		✓	0	%0
النور		✓	2	%11.12
بذور الغد		✓	0	% 0
Vip schol		✓	3	% 16.67
المجموع			18	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن عدد أفراد العينة توزع على فئتين الفئة الأولى تمثلت في الأطفال المتواجدون بالمدارس الحكومية وهي خمس مدارس، حيث بلغ عددهم (09) أطفال، والفئة الثانية

هي الأطفال المتواجدون بدور الحضانة والبالغ عددها خمسة حضانات حيث بلغ عدد الأطفال فيها (09) أطفال.

كما يتضح من خلال نفس الجدول أن أفراد العينة قد تساوى من حيث العدد في كلتا الجهتين، حيث بلغت عدد أفراد العينة في كل جهة (09) طفل أي بنسبة (50%) في كل جهة.

ونلاحظ أيضا من خلال الجدول عدم وجود أطفال ذوي بعض الصعوبات النمائية في كل من مدرسة ريزي عمر و دار الحضانة الخطوات الأولى وبذور الغد، وهذا يعني أن أفراد العينة النهائية والبالغ عددهم (18) طفلا ينتمون إلى أربع مدارس إبتدائة و ثلاث حضانات.

3- حدود الدراسة:

أ- الحدود البشرية:

أجريت الدراسة على عينة مكونة من (18) طفلا من أطفال ذوي الصعوبات النمائبة، موزعين على مجموعة واحدة .

ب- الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة ببعض المدارس الابتدائية وبعض دور الحضانة (رياض الأطفال) لمقاطعة عنابة 1 بهدف استخراج عينة الدراسة، بعدها تم جمع العينة في مقر واحد وهو حضانة النور حيث سهلت لنا هذه الخطوة تطبيق البرنامج . وتم التطبيق بهذه الروضة نتجة التسهيلات و الاعانات المقدمة من طرف الطاقم الاداري.

ج- الحدود الزمانية:

أجريت الدراسة الميدانية في الفترة ما بين جانفي [2023/01/09] إلى غاية مارس [2023/03/21].

4- أدوات الدراسة:

تم استخدام الأدوات التالية للإجابة عن تساؤلات الدراسة:

- بطارية التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.
- البرنامج التدريبى لصعوبات التعلم النمائية.

و في ما يلي عرضا ووصفا موجزا لهذه الأدوات:

4-1- بطارية التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية: من إعداد الأستاذ الدكتور "فتحي مصطفى الزيات: تم ذكرها في الصفحة رقم (116)

4-2- البرنامج التدخل المبكر:

يتضمن البرنامج في صورته النهائية (20) جلسة موزعة على عشرة أسابيع بمعدل جلستين أسبوعيا.

4-2-1- محتوى البرنامج:

تم تنظيم جلسات البرنامج وترتيبها بشكل يتماشى مع طبيعة الدراسة، وتم انتقاء الجلسات على أساس مجموعة من الاعتبارات وهي: أهداف البرنامج التي تم تحديدها، والأسلوب المستخدم والفنيات المستخدمة واراء المحكمن.

4-2-2- جلسات البرنامج :

الجلسة الأولى: خصصت هذه الجلسة لمقابلة الأطفال و توثيق الصلة بين الباحثة و الاطفال، عن طريق تعرف الباحثة على الأطفال وتعريفهم بها، كما تسعى الباحثة لكسب ثقة وقبول الأطفال لها حيث قامت الباحثة بتقديم نفسها للأطفال والتعرف على كل واحد منهم و الترحيب بهم بكلمات فيها المحبة والألفة لخلق جو مريح وإيجابي، كما قامت بإخبار الأطفال أنها ستمارس معهم بعض النشاطات مع اعطاء أمثلة مبسطة عن تلك النشاطات وتوزيع الحلوى على الأطفال كنوع من التعزيز.

مدة الجلسة : (45 د)

المحور الاول: علاج الصعوبات المعرفية :

الجلسة الثانية:

أشكال وألون

مدة النشاط : (45 د)

هدف النشاط : - أن يتعرف الطفل على الشكل الموجود في اللعبة

أن يتعرف الطفل على الون الموجود في اللعبة

- التميز البصري للأشكال المفتوحة والمغلقة
- التميز اللمسي للأشكال المفتوحة والمغلقة
- التعرف على الألوان المتشابهة و المختلفة
- الربط بين معرفة الشكل وتميز صورته

الوسائل المستخدمة : لعبة تربوية تحتوي أشكالا وألوانا مختلفة (مربع، دائرة، مستطيل، مثلث، أخصر، أزرق،أصفر، أحمر، بني، أسود) . أشكال هندسية مفتوحة ومغلقة ، لون أخضر.

تقوم الباحثة بوضع بطاقات الأشكال أمام الطفل وسؤاله عن الشكل واللون الموجود أمامه ثم إعطائه فرصة للتعرف واكتشاف اللعبة والإجابة عن السؤال . بعدها تطلب الباحثة من الأطفال تصنيف البطاقات حسب الأشكال المتشابهة رغم اختلاف لونها، ثم تطلب من الطفل تصنيف البطاقات حسب الألوان وأخيرا ترتيب البطاقات حسب تشابه الأشكال والألوان معا.

بعدها يستلم الأطفال أشكال هندسية مفتوحة و مغلقة و ورقة عليها رسم لنفس الأشكال وتطلب الباحثة من كل طفل وضع الشكل الهندسي الذي في يده فوق الشكل المطابق له في الورقة بعد أن يلمسه ويراه جيدا ويميزه عن غيره، ثم يحددون الشكل المغلق فقط ويلونونه بالون الأخضر .

التقييم : متابعة الأطفال أثناء تنفيذ النشاط و تسجيل الملاحظات.

في آخر الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتوزع صور للتلوين كنوع من التعزيز و مكافئة للأطفال الذين تمكنوا من تنفيذ نشاطات الجلسة و تشجيعا للأطفال الذين قد أخفقوا في النشاط.

الجلسة الثالثة:

لعبة المتاهات

مدة النشاط : (45 د)

الهدف: – أن يزحف الطفل في المتاهة

– ان يتعلم الطفل مهارة الاتزان

– أن يتعلم الطفل الاتجاهات ويفرق بين اليمين واليسار الأمام والخلف

– استعمال الألوان لتلوين الاتجاه الصحيح

الوسائل: ألواح خشبية كبيرة، كراسي، ورقة عمل متاهة، ألعاب لحيوانات، ألوان، رسم مجسد للمتاهة.

تقوم الباحثة بتشكيل متاهة من الألواح الخشبية الكبيرة والكراسي، وتضع في نهايتها لعبة حيوان، ثم تجعل الطفل يمشي داخل المتاهة التي تم تشكيلها ويتجه فيها من اليمين إلى اليسار ونحو الأمام دون الرجوع للخلف.

يقوم جميع الأطفال بتنفيذ النشاط مع شرط المحافظة على دور كل منهم أثناء اللعب ومحاولة كل طفل الوصول إلى لعبة الحيوان الموجودة في نهاية المتاهة.

ثم يطلب من كل طفل تلوين الاتجاه الصحيح للمتاهة في ورقةالرسم التي أمامه

التقيم: متابعة الأطفال وملاحظتهم أثناء تنفيذ النشاط وذلك من خلال اعداد ورقة عمل للمتاهة تشمل الآتي: هل يستطيع السير في المتاهة والوصول للعبة؟

هل يستطيع تحديد الاتجاهات وتتبع الطريق؟

هل يستطيع تلوين الاتجاه الصحيح ؟

في آخر الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتوزع عليهم بطاقات تحتوي على لعبة المتاهة كنوع من التعزيز و مكافئة للأطفال الذين تمكنوا من تنفيذ نشاطات الجلسة و تشجيعا للأطفال الذين قد أخفقوا في النشاط.

الجلسة الرابعة :

التجريب والاكتشاف

مدة النشاط : (45 د)

الهدف:- أن يقوم الطفل بالمقارنة ما بين الأشياء من حيث: الشكل، الحجم، درجة طفوها على الماء.

تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات

الوسائل المستخدمة: حوض ، ماء، أدوات مختلفة الأحجام والأشكال (خشب، ورق، علب فارغة، أقلام ألعاب، مجسمات...)

تقوم الباحثة بملأ الحوض بالماء ثم ترك الأطفال يلعبون بحرية بالأدوات والوسائل التي امامهم بوضعها في الماء ، ثم تطلب الباحثة من الأطفال أن يخبروها عن ما حصل معهم أثناء اللعب وفي تلك الأثناء يقارن الأطفال بين المواد التي طفت فوق سطح الماء والتي رسبت في الماء وعلى هذا الأساس تقوم الباحثة بتوضيح المفاهيم الجديدة للأطفال كمعنى الطوف و الرسوب في الماء

التقييم : متابعة الأطفال أثناء تنفيذ النشاط و تسجيل الملاحظات.

في آخر الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتوزع عليهم بعض الحلوى كنوع من التعزيز و مكافئة للأطفال الذين تمكنوا من تنفيذ نشاطات الجلسة و تشجيعا للأطفال الذين قد أخفقوا في النشاط

الجلسة الخامسة:

لعبة الاتجاهات

مدة النشاط : (45 د)

الهدف: – تحديد الإتجاه في الفراغ، التميز االسمعي والبصري

الوسائل المستخدمة: موسيقى ، طبل" دربوكة" ، لافتة قف

تشرح الباحثة الهدف من هذه الأدوات للأطفال ثم تقوم بوضع الموسيقى وترك الأطفال يتجولون بحريتهم في القاعة، وعند سماع صوت العزف على الدربوكة على كل طفل أن يقوم بفعل شيء من الأتي:

1- الجلوس على المقعد

2- الجلوس أمام السبورة

3- المشي بين الصفوف

أما في حالة سماع صوت العزف على الدربوكة وترافقها رفع للافتة قف فعلى كل طفل الوقوف في مكانه مباشرة

التقييم : متابعة الأطفال أثناء تنفيذ النشاط و تسجيل الملاحظات.

في آخر الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتوزع عليهم بعض الحلوى كنوع من التعزيز و مكافئة للأطفال الذين تمكنوا من تنفيذ نشاطات الجلسة و تشجيعا للأطفال الذين قد يخفقوا في النشاط

الجلسةالسادسة :

لعبة البحث عن الأشياء

مدة النشاط : (45 د)

الهدف:- التميز السمعي والبصري عند الأطفال

- التميز اللمسي وفهم التعليمات وتنفيذها

الوسائل المستخدمة: غرفة الأنشطة و أدوات النشاطات

تقوم الباحثة بإخبار الأطفال أنهم سيلعبون لعبة البحث عن الأشياء وذالك من خلال أن تعطيهم بعض التلميحات وهم على هذا الأساس يباشرون البحث مثلا : أنا أبحث عن لوح مستطيل وموجود في أدوات الموسيقى، وتترك الأطفال يخمنوا ماهو هذا الشيء ويحضروه، وإذا لم يتعرف الأطفال عليه تقوم الباحثة بإعطاء تلميحات أخرى و هذا تستمر الباحثة بإعطاء تلميحات عن الأشياء وعلى الأطفال التعرف عليها وإحضارها من المكان المتواجدة فيه

التقييم : متابعة الأطفال أثناء تنفيذ النشاط وكيفية تفاعلهم و تسجيل الملاحظات الخاصة بكل طفل.

الجلسة السابعة:

لعبة الخرزات

مدة النشاط : (45 د)

الهدف: - العمل على تطوير المهارات الحركية الدقيقة من خلال وضع كل شكل في مكانه المناسب

- التعرف على الألوان المتشابهة و المختلفة
- الربط بين معرفة الشكل وتميز صورته
- اتباع التعليمات و فهم ما سوف يقوم به
- معرفة الأرقام و ترتيبها
- تميز عدد الأشكال المرسومة وربطها بالرقم المناسب لها

الوسائل المستخدمة: خرز، خيطان، أوراق مكتوب عليها أرقام

تقوم الباحثة بإعطاء الأطفال خرزات مختلفة الشكل واللون وأخرى متشابهة و خيط و و أوراق مكتوب عليها أرقام وتطلب منهم في كل مرة :

-ادخال الخيط في الخرزات المتشابهة

- ادخال الخيط في الخرزات المختلفة

- أن يشكل الطفل من الخرز أنماطًا وفقًا لمتغير اللون

- ادخال الخيط في الخرزات التي تتناسب مع العدد المكتوب في الورقة

- أن يشكل الطفل أنماطًا وفقًا لمتغير اللون والعدد

- ترتيب الخرزات التي داخل الخيط و فقا لترتيب التصاعدي للأرقام

- أن يشكل الطفل أنماطًا وفقًا لمتغير اللون والشكل والعدد.

التقييم : متابعة الأطفال أثناء تنفيذ النشاط وكيفية تفاعلهم و تسجيل الملاحظات الخاصة بكل طفل.

في آخر الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتوزع عليهم بعض الحلوى كنوع من التعزيز و مكافئة للأطفال الذين تمكنوا من تنفيذ نشاطات الجلسة و تشجيعا للأطفال الذين قد يخفقوا في النشاط

الجلسة الثامنة :

لعبة وصف الصورة

مدة النشاط : (45 د)

الهدف: - العمل على تطوير المهارات الحركية الدقيقة من خلال الامساك بالقلم لتلوين الأحرف الدالة على الصورة ثم إعادة كتابتها تحت الصورة

- تنمية المهارات اللغوية من خلال وصف الصورة و نطق الأحرف ثم الكلمات

- تنمية مهارة حل المشكلات

- العمل على إطالة مدة التركيز و زيادة الانتباه

- التعرف على الأحرف المشتركة بين الصورتين

- الربط بين معرفة وتميز الصورة و بين الحرف الدال عليها

- تنمية المهارات الأكاديمية

- التميز بين الأحرف المتشابهة نطق وكتابة

- اتباع التعليمات و فهم ما سوف يقوم به

الوسائل المستخدمة: صور، بطاقات تحتوي على حروف،ألوان

تقوم الباحثة بعرض مجموعة من الصور على الأطفال ثم تطلب منهم وصف ما يرون في الصورة، بعدها تعرض عليهم أحرف ونطلب منهم قراءتها، ثم يقومون بالبحث عن الأحرف المكونة لتلك الصورة ويقوم كل طفل بتضليلها بالألوان أو تحديد الكلمة و تلوين حروفها وكتابة الكلمة تحت الصورة الدالة عليها.

التقييم :متابعة عمل الأطفال ومدى قدرتهم على تنفيذ المعلومات.

في آخر الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتوزع عليهم بطاقات إستحسان كنوع من التعزيز و مكافئة للأطفال الذين تمكنوا من تنفيذ نشاطات الجلسة و تشجيعا للأطفال الذين قد أخفقوا في النشاط

الجلسة التاسعة:

ألعاب يدوية

مدة النشاط : (45 د)

الهدف: أن يقدر الطفل على التعرف على الكل حتى لو فقد جزء منه.

تنمية المهارات اللغوية من خلال تسمية و كتابة اسم اللعبة

الوسائل المستخدمة: ألعاب قابلة للفك (سيارة، هاتف، حيوانات، شاحنة، دمية،) ورقة ، قلم رصاص، بطاقات تحتوي نفس أشكال الالعاب لكنها تحتوي على جزء ناقص من أجزاء اللعبة.

تقوم الباحثة بإعطاء كل طفل لعبة أو الدمية التي يختارها ثم تطلب منه :

– أن يسمي الطفل الأشياء الموجودة بين يديه.

– أن يكتب إسم الأشياء في الورقة .

– أن يحاول الطفل إضافة الجزء الناقص في الصورة.

التقييم : متابعة الأطفال أثناء تنفيذ النشاط وكيفية تفاعلهم و تسجيل الملاحظات الخاصة بكل طفل.

في آخر الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتوزع عليهم بعض الألعاب كنوع من التعزيز و مكافئة للأطفال الذين تمكنوا من تنفيذ نشاطات الجلسة و تشجيعا للأطفال الذين قد يخفقوا في النشاط.

المحور الثاني : الصعوبات البصرية الحركية

الجلسة العاشرة

لعبة البولنج

مدة النشاط : (45 د)

الهدف: – أن يقدر الطفل على احداث التناسق بين حركة العين والقدم

– تمكين الأطفال من التمييز البصري

– العمل على تطوير المهارات الحركية الدقيقة من خلال الامساك بكرة البولنج

– العمل على المحافظة على توازن الجسم اثناء رمي الكرة

– العمل على إطالة مدة التركيز و زيادة الانتباه

– اتباع التعليمات و فهم ما سوف يقوم به

الوسائل المستخدمة: لعبة البولنج

تقوم الباحثة بشرح طريقة اللعبة للأطفال ثم تضع زجاجات البولنج في مكانها المناسب وتريهم طريقة اللعب وكيفية امساك الكرة الخاصة بها ثم تقوم الباحثة بـــ :

- عمل الصف للأطفال كي يأخذ كل منهم دوره
- إعطاء كل طفل خمس محاولات
- تكرار المحاولة مع الأطفال الذين فشلوا في اسقاط زجاجات البولينج

التقييم : يتم من خلال متابعة الأطفال أثناء تنفيذ النشاط وكيفية تفاعلهم و تسجيل الملاحظات الخاصة بكل طفل.

في آخر الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتوزع عليهم بعض الحلوى كنوع من التعزيز و مكافئة للأطفال الذين تمكنوا من تنفيذ نشاطات الجلسة و تشجيعا للأطفال الذين قد يخفقوا في النشاط.

الجلسة العاشرة

لعبة البالون و الطوق

مدة النشاط : (45 د)

الهدف: - تنمية تآزر العين مع اليد.

- إدراك العلاقات المكانية.
- العمل على إطالة مدة التركيز و زيادة الانتباه
- العمل على تطوير المهارات الحركية الدقيقة من خلال الامساك بالبالون واللعب به

الوسائل المستخدمة: بالونات،طوق بلاستيكي

تقوم الباحثة بـتثبيت الطوق البلاستسكي في حائط الغرفة بحيث يكون موضعه في مستوى طول الأطفال وتفخ البالونات .ثم تطلب من الأطفال :

أخذ بالون واحد لكل طفل

- التدرب على إطلاق البالونات في الهواء والتقاطها
- التدرب على ضرب البالونات بالأيدي والرأس.
- تمرير البالون داخل الطوق
- إذا نجح الطفل في تمرير البالون داخل الطوق يعطى له البالون الآخر ليقوم بنفس العملية.
- يكافأ الطفل الذي يسبق الآخرين في تمرير بالونين عبر الطوق.

التقييم :يتم من خلال المتابعة ومراقبة الأطفال أثناء اللعب وقدرتهم على الأداء.

في آخر الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتوزع عليهم البالونات كنوع من التعزيز و مكافئة للأطفال الذين تمكنوا من تنفيذ نشاطات الجلسة و تشجيعا للأطفال الذين قد يخفقوا في النشاط.

الجلسة الحادية عشر

لعبة الأكياس

مدة النشاط : (45 د)

الهدف: - تنمية المهارات الحركية.

- تنمية مهارات الإدراك البصري.
- تنمية العضلات الكبيرة.
- تحديد المسافات

الوسائل المستخدمة: كرات لعب،ألعاب متوسطة الحجم، كأوس بلاستيكية، ثلاث صناديق، أكياس قماش حجم متوسط.

تقوم الباحثة بوضع الصناديق على أرضية الغرفة وفي مستوى واحد وتكتب على كل صندوق نوع اللعبة التي ستوضع داخله، تم تطلب من الأطفال:

- تعبئة الاكياس بحث كل طفل يعبأ ثلاث أكياس في كل كيس يضع نوع مختلف من الأشياء الموجودة أمامه.
- يقف كل طفل ممسكا بالأكياس الثلاثة مقابل الصناديق وعلى بعد متر ونصف .
- يقذف الطفل الأكياس بالتناوب داخل الصندوق المخصص لكل كيس
- يكافئ الطفل الذي يدخل الاكياس الثلاثة داخل الصندوق المحدد لكل كيس
- تعاد اللعبة على مسافة أطول

التقييم : يتم من خلال متابعة الأطفال أثناء تنفيذ النشاط وكيفية تفاعلهم و تسجيل الملاحظات الخاصة بكل طفل.

في آخر الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتوزع عليهم بطاقات استحسان كنوع من التعزيز و مكافئة للأطفال الذين تمكنوا من تنفيذ نشاطات الجلسة و تشجيعا للأطفال الذين قد يخفقوا في النشاط.

الجلسة الثانية عشر :

لعبة تقليدية تسمى " الأماره أو الحجل"،

مدة النشاط : (45 د)

الهدف: - تنمية مهارة الحجل على رجل واحدة عند الطفل

- إدراك العلاقات المكانية.
- العمل تنمية التركيز و زيادة الانتباه
- أن يقف الطفل على رجل واحدة.
- أن يمشي الطفل للأمام والخلف.
- العمل على تطوير المهارات الحركية

الوسائل المستخدمة: لعبة تقليدية تسمى " الأماره أو الحجل"، طباشير، حجر صغير

تقوم الباحثة برسم اللعبة بالطباشير على الارض حيت ترسم مربعات تكتب داخلها الأرقام من رقم واحد إلى رقم عشرة وتعتمد اللعبة على القفز من مربع لآخر مع رفع القدم اليسرى تارة وتارة أخرى القفز بكلى الرجلين، بحيث يرمى الحجر على المربع الاول والقفز إليه ومن تم يدفع الحجر إلى مربع آخر بالقدم حيث يراعى فيها عدد الأرقام ثم العودة إلى نقطة البداية بشرط عدم رمي الحجر خارج المربعات .

بعد رسم اللعبة وشرحها للأطفال تترك الباحثة الأطفال يلعبون بالدور.

التقييم :يتم من خلال المتابعة ومراقبة الأطفال أثناء اللعب وقدرتهم على الأداء.

في آخر الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتوزع عليهم بعض الحلوى كنوع من التعزيز و مكافئة للأطفال الذين تمكنوا من تنفيذ نشاطات الجلسة و تشجيعا للأطفال الذين قد يخفقوا في النشاط.

الجلسة الثالثة عشر

لعبة جماعية

مدة النشاط : (45 د)

الهدف: – تنمية مهارات الإدراك البصري.

– تنمية روح الجماعة واللعب الجماعي .

– لعب الدور

الوسائل المستخدمة: ألعاب فواكه (تفاح، عنب) ،سلة، ألوان، بطاقات تحتوي رسم لنفس الألعاب.

تقوم الباحثة بشرح طريقة اللعب للأطفال حيث يمثل البعض منهم أنهم يجمعون التفاح و البعض الآخر العنب، ثم تطلب من الأطفال:

– أن يشارك جميع الأطفال في تكوين سلسلتين .

– تبادل الأدوار فالأطفال الذين كانوا يجمعون التفاح يقومون بجمع العنب والعكس صحيح

– وضع الفواكه داخل السلة المخصصة

بعدها يقوم الأطفال بأخذ البطاقات التي تحتوي رسم لنفس الفواكه الموجودة في اللعبة وتلوين التفاح بالأخضر والعنب بالأسود.

التقييم : يتم من خلال متابعة الأطفال أثناء تنفيذ النشاط وكيفية تفاعلهم و تسجيل الملاحظات الخاصة بكل طفل.

في آخر الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتوزع عليهم بعض الحلوى كنوع من التعزيز و مكافئة للأطفال الذين تمكنوا من تنفيذ نشاطات الجلسة و تشجيعا للأطفال الذين قد يخفقوا في النشاط.

الجلسة الرابعة عشر

لعبة الرمل المبلول

مدة النشاط : (45 د)

الهدف: – التخفيف من صعوبات التآزر الحركي.

- تنمية روح الجماعة واللعب الجماعي .
- العمل على تطوير المهارات الحركية الدقيقة
- أن يركب الطفل أشكال من المكعبات (تنمية خيال الطفل).
- تطوير قدرة الطفل على حل المشكلات.

الوسائل المستخدمة: رمل، ماء، الأدوات الخاصة بالرمل(مجرفة، سطل)، مكعبات بأنواع وأشكال مختلفة، مجسمات حيوانات .

تقوم الباحثة بوضع الأدوات أمام الاطفال وتشرح لهم مايمكنهم اللعب به كاللعب بالرمل المبلول و تشكيل ما يرغبون به من ذلك الرمل و ككتابة أو رسم على الرمل المبلول كلمات أو أشكال هندسية أو حيوانات...إلخ

بعد اللعب بالرمل تقوم الباحثة بإعطاء الأطفال مكعبات بأنواع وأشكال مختلفة، مجسمات حيوانات وتطلب منهم : – تشكيل ما يريد من المكعبات.

– إعادة تركيب مجسمات الحيوانات والأدوات.

التقييم :يتم من خلال المتابعة ومراقبة الأطفال أثناء اللعب وقدرتهم على الأداء.

في آخر الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتوزع عليهم بعض الحلوى كنوع من التعزيز و مكافئة للأطفال الذين تمكنوا من تنفيذ نشاطات الجلسة و تشجيعا للأطفال الذين قد يخفقوا في النشاط.

المحور الثالث:الصعوبات لغوية

الجلسة الخامسة عشر

قصة جاك و شجرة الفاصلياء العجيبة

مدة النشاط : (45 د)

الهدف: – تنمية الذاكرة السمعية عند الطفل.

– زيادة المفردات اللغوية عند الطفل.

– تطوير قدرة الطفل على ترتيب أحداث القصة (تسلسل).

الوسائل المستخدمة: قصة جاك و شجرة الفاصلياء العجيبة

تقوم الباحثة باختيار الجلسة المناسبة للأطفال والتي كانت على شكل حلقة.

– أن تقوم المربية بالتمهيد للقصة من خلال عنوانها.

– سرد قصةجاك وشجرة الفاصلياء العجيبة على مسامع الأطفال.

بعد الانتهاء من سرد القصة، يتم مناقشة الأطفال فيها، من خلال طرح مجموعة من الأسئلة عليهم كأن يذكر بعض الأحداث، أكثر شخصية أحبها، هل الرجل العملاق شرير أم طيب، وما الدليل على ذلك، ما أخذ الطفل من بيت الرجل العملاق، ما العبرة التي تعلمها الأطفال من القصة.

التقييم : يتم من خلال متابعة الأطفال أثناء تنفيذ النشاط وكيفية تفاعلهم مع القصة و أحداثها و تسجيل الملاحظات الخاصة بكل طفل.

في آخر الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتوزع عليهم بعض القصص كنوع من التعزيز و مكافئة للأطفال الذين تمكنوا من تنفيذ نشاطات الجلسة و تشجيعا للأطفال الذين قد يخفقوا في النشاط.

الجلسة السادسة عشر

تلخيص قصة جاك و شجرة الفاصلياء العجيبة

مدة النشاط : (45 د)

الهدف: – تنفيذ مجموعة من الانشطة

– التدريب على التعبير

الوسائل المستخدمة: أوراق، ألوان، صور من أحداث القصة.

تقوم الباحثة بإعادة تلخيص أحداث القصة ثم تقوم بـــ :

– وضع مجموعة من الصور أمام الأطفال

–أن يتأمل الطفل الصور.

–أن يقوم كل طفل بترتيب الصور حسب الحدث في القصة.

–أن يصف الطفل كل صورة من الصور.

– توزيع أوراق بيضاء وألوان على الأطفال لرسم وتلوين صورة من أحداث القصة.

التقييم :يتم من خلال المتابعة ومراقبة الأطفال أثناء تنفيذ المعلومات وقدرتهم على الأداء.

في آخر الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتوزع عليهم البطاقات تحتوي صور للقصص كنوع من التعزيز و مكافئة للأطفال الذين تمكنوا من تنفيذ نشاطات الجلسة و تشجيعا للأطفال الذين قد يخفقوا في النشاط.

الجلسة السابعة عشر

انشودة " أنا إنسان لي إحساس"

مدة النشاط : (45 د)

الهدف: – تنمية الذاكرة السمعية عند الطفل.

– زيادة المفردات اللغوية عند الطفل.

– أن يلفظ الطفل الكلمات بشكل صحيح.

الوسائل المستخدمة: لوحة مكتوبة عليها انشودة " أنا إنسان لي إحساس"، غرفة الموسيقى .

تقوم الباحثة ب:

– عرض الأنشودة على لوحة أمام الأطفال ليعرف كل طفل أن كل ما يقوله له رمز مكتوب، حتى لو كان لايعرف القراءة.

– تقرأ الباحثة النشيد على مسامع الأطفال، مع الاشارة إلى الحاسة.ثم تعيدها مرة أخرى وهي تعزفعا على آلة البيانو والأطفال يسمعون.

– تقوم بتحفيظ الأنشودة للأطفال مقطع مقطع،مع العزف.

كلمات الأنشودة : أنا إنسان لي إحساس،أملك دوما خمس حواس، بأنف أشم الوردة، بيدي ألمس وجه الجدة، بالعينين أرى الأعلام تخفق في أمن وسلام، بالأذنين أسمع تغريد العصفور وهو يحلق فوق الدور، بلساني أتذوق حلوى وبها جسمي يصبح أقوى.

التقييم : يتم من خلال عرض الأطفال الأنشودة

في آخر الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتوزع عليهم بعض من البطاقات التي تحتوي صور لحواس الإنسان كنوع من التعزيز و مكافئة للأطفال الذين تمكنوا من تنفيذ نشاطات الجلسة

الجلسة الثامنة عشر

الكلمات المفقودة

مدة النشاط : (45 د)

الهدف: – تطوير التعبير الشفوي عند الطفل

– التعرف على الكلمات ومعانيها

– تعلم وضع الكلمة المناسبة في المكان المناسب

الوسائل المستخدمة: بطاقات تحتوي جمل غير مكتملة

تقوم الباحثة بقراءة الجمل على الاطفال وتطلب منهم :

– إكمال النقص الموجود في الجملة بالكلمة المناسبة

– ربط الجمل في فقرة قصيرة بطريقة متناسقة

– بعدها تقوم الباحثة بلعب لعبة التسمية كأن تطلب من الطفل تسمية حيوانات أليفة وأخرى مفترسة، أو أدوات تستخدم في المطبخ، أشياء ذات لون أخضر...إلخ.

التقييم :يتم من خلال المتابعة ومراقبة الأطفال أثناء تنفيذ المعلومات وقدرتهم على الأداء.

في آخر الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتوزع عليهم بطاقات تلوين كنوع من التعزيز و مكافئة للأطفال الذين تمكنوا من تنفيذ نشاطات الجلسة و تشجيعا للأطفال الذين قد يخفقوا في النشاط.

الجلسة التاسعة عشر

تميز الخطأ

مدة النشاط : (45 د)

مدة النشاط : 22 دقيقة 30 ثانية

الهدف: – تنمية التعبير الشفوي عند الطفل.

– التعرف على الكلمة الخطأ في الجملة

– تنمية التمييز السمعي عند الطفل.

– أن يركب الأطفال كلمات على نفس الوزن

الوسائل المستخدمة: بطاقات بها جمل تحتوي على كلمة خاطئة

تقوم الباحثة بقراءة الجمل الموجدة في البطاقات على الاطفال وتطلب منهم :

– استخراج الخطأ من الجملة

– إعادة تصحيح الخطأ

– ربط الجمل بطريقة سليمة كي يكون فقرة

بعدها تقوم الباحثة باللعب مع الأطفال لعبة الكلمات الموزونة حيث تذكر الباحثة كلمة وتطلب من الأطفال : – ذكر كلمات على نفس وزن الكلمة التي قالتها.

مثال : تقول الباحثة كلمة قمر ويجيب الأطفال سمر، بحر، شجر، مطر، وهكذا .

– إعطاء جملة تحتوي كلمة من الكلمات السابقة

التقييم :يتم من خلال المتابعة ومراقبة الأطفال أثناء تنفيذ المعلومات وتسجيل الملاحظات حول قدرتهم على إستخراج الخطأ وتصحيحه و الاتيان بكلمات على نفس الوزن.

في آخر الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتوزع عليهم بطاقات استحسان وشكر كنوع من التعزيز و مكافئة للأطفال الذين تمكنوا من تنفيذ نشاطات الجلسة

الجلسة عشرون

جلسة تقييمية

مدة النشاط : (45 د)

في الجلسة الأخيرة تم إعادة تطبيق بطارية الكشف عن الصعوبات النمائية على عينة الدراسة بهدف معرفة مدى نجاعة البرنامج ودرجة تحسن الأطفال من عدمه .

وفي آخر الجلسة تشكر الباحثة الأطفال وتوزع عليهم بعض من الأدوات كالألوان وبطاقات استحسان و كنوع من التعزيز و المكافئة والتحفيز على مواصلة تطبيق نشاطات مشابهة لما تم تطبيقه من أجل تحسن مستواهم .

4-2-3- وصف لملخص جلسات البرنامج:

جدول رقم (11): يوضح ترتيب جلسات البرنامج ومضمونها

ترتيب الجلسات	موضوع الجلسة	زمنها	أهدافها	وسائلها	الفنيات
1	تمهيد وتعارف	45 دقيقة	- التعارف بين الباحثة والأطفال بعضهم ببعض وتدعيم العلاقة فيما بينهم.	بعض الألعاب والقصص	الحوار والمناقشة. التعزيز الإيجابي.
2	أشكال وألوان	45 دقيقة	- أن يتعرف الطفل على الشكل الموجود في اللعبة - أن يتعرف الطفل على اللون الموجود في اللعبة - التميز البصري	لعبة تربوية تحتوي أشكالا وألوانا مختلفة (مربع، دائرة، مستطيل، مثلث، أخصر،	- التعزيز - الحوار والمناقشة - النمذجة - لعب الدور

		للأشكال المفتوحة والمغلقة – التميز اللمسي للأشكال المفتوحة والمغلقة – التعرف على الألوان المتشابهة و المختلفة – الربط بين معرفة الشكل وتميز صورته		أزرق،أصفر، أحمر، بني، أسود) . أشكال هندسية مفتوحة ومغلقة ، لون أخضر.	
3	لعبة المتاهات	– أن يزحف الطفل في المتاهة – أن يتعلم الطفل الاتجاهات – ويفرق بين اليمين والسار الأمام والخلف	45 دقيقة	ألواح خشبية كبيرة، كراسي، ورقة عمل متاهة، ألعاب لحيوانات	–النمذجة –الحوار والمناقشة –التعزيز.
4	التجريب والاكتشاف	– أن يقوم الطفل بالمقارنة ما بين الأشياء من حيث: الشكل، الحجم، درجة طفوها على الماء. – تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات	45 دقيقة	حوض ، ماء، أدوات مختلفة الأحجام والأشكال (خشب، ورق، علب فارغة، أقلام،ألعاب، مجسمات...)	النمذجة – التدعيم – الحوار –التعزيز.
5	لعبة	– تحديد الإتجاه في الفراغ، التميز	45 دقيقة	موسيقى ، طبل"	–التعزيز

	الاتجاهات		االسمعي والبصري	دربوكة" ، لافتة قف	–المناقشة والحوار – التوجيه.
6	لعبة البحث عن الأشياء	45 دقيقة	– التميز السمعي والبصري عند الأطفال – التميز اللمسي وفهم التعليمات وتنفيذها	غرفة الأنشطة و أدوات النشاطات	–التعزيز –المناقشة والحوار –التغذية الراجعة.
7	لعبة الخرزات	45 دقيقة	العمل على تطوير المهارات الحركية الدقيقة من خلال وضع كل شكل في مكانه المناسب .– التعرف على الألوان المتشابهة و المختلفة – الربط بين معرفة الشكل وتميز صورته.– اتباع التعليمات و فهم ما سوف يقوم .– معرفة الأرقام و ترتيبها .–تميز عدد الأشكال المرسومة وربطها بالرقم المناسب لها	خرز، خيطان، أوراق مكتوب عليها أرقام	–التعزيز –المناقشة والحوار –التغذية الراجعة –التوجه
8	لعبة وصف الصورة	45 دقيقة	– العمل على تطوير المهارات الحركية الدقيقة من خلال الامساك بالقلم لتلوين الأحرف الدالة على	صور،بطاقات تحتوي على حروف،ألوان	المناقشة والحوار– التوجيه–

		الصورة ثم إعادة كتابتها تحت الصورة – تنمية المهارات اللغوية من خلال وصف الصورة و نطق الأحرف ثم الكلمات –تنمية مهارة حل المشكلات –العمل على إطالة مدة التركيز و زيادة الانتباه –التعرف على الأحرف المشتركة بين الصورتين –الربط بين معرفة وتميز الصورة و بين الحرف الدال عليها –تنمية المهارات الأكاديمية –التميز بين الأحرف المتشابهة نطق وكتابة –اتباع التعليمات و فهم ما سوف يقوم به			التعزيز.
9	ألعاب يدوية	أن يقدر الطفل على التعرف على الكل حتى لو فقد جزء منه. تنمية المهارات اللغوية من خلال	45 دقيقة	ألعاب قابلة للفك (سيارة، هاتف، حيوانات، شاحنة،	التعزيز– المناقشة والحوار– التغذية

		تسمية و كتابة اسم اللعبة			الراجعة.
10	لعبة البالون و الطوق	تنمية تآزر العين مع اليد. - إدراك العلاقات المكانية. - العمل على إطالة مدة التركيز و زيادة الانتباه - العمل على تطوير المهارات الحركية الدقيقة من خلال الامساك بالبالون واللعب به	45 دقيقة	بالونات،طوق بلاستيكي	النمذجة- التشجيع- التعزيز الإيجابي- المناقشة- الحوار.
11	لعبة الأكياس	- تنمية المهارات الحركية. - تنمية مهارات الإدراك البصري. - تنمية العضلات الكبيرة. - تحديد المسافات	45 دقيقة	كرات لعب،ألعاب متوسطة الحجم، كؤوس بلاستيكية، ثلاث صناديق، أكياس قماش حجم متوسط.	النمذجة- التشجيع- التعزيز الإيجابي- المناقشة- الحوار.

12	لعبة تقليدية تسمى " الأماره أو الحجل"	45 دقيقة	تنمية مهارة الحجل على رجل واحدة عند الطفل - إدراك العلاقات المكانية. - العمل تنمية التركيز و زيادة الانتباه - أن يقف الطفل على رجل واحدة. - أن يمشي الطفل للأمام والخلف. - العمل على تطوير المهارات الحركية	لعبة تقليدية تسمى " الأماره أو الحجل"، طباشير، حجر صغير	- التعزيز - المناقشة والحوار - التغذية الراجعة
13	لعبة جماعية	45 دقيقة	تنمية مهارات الإدراك البصري. - تنمية روح الجماعة واللعب الجماعي . - لعب الدور	ألعاب فواكه (تفاح، عنب) ،سلة، ألوان، بطاقات تحتوي رسم لنفس الألعاب.	التعزيز - التشجيع. -لعب الدور.
14	لعبة الرمل المبلول	45 دقيقة	- علاج صعوبات التآزر الحركي. - تنمية روح الجماعة واللعب الجماعي . - العمل على تطوير المهارات الحركية الدقيقة - أن يركب الطفل أشكال من	رمل، ماء، الأدوات الخاصة بالرمل(مجرفة، سطل)، مكعبات بأنواع وأشكال مختلفة، مجسمات	النمذجة- الحوار والمناقشة- التشجيع

			المكعبات (تنمية خيال الطفل). – تطوير قدرة الطفل على حل المشكلات.	حيوانات . .	
15	قصة جاك و شجرة الفاصلياء العجيبة	45 دقيقة	تنمية الذاكرة السمعية عند الطفل. – زيادة المفردات اللغوية عند الطفل. – تطوير قدرة الطفل على ترتيب أحداث القصة (تسلسل).	قصة	التعزيز– المناقشة والحوار– التغذية الراجعة. –التشجيع
16	تلخيص قصة جاك و شجرة الفاصلياء العجيبة	45 دقيقة	– تنفيذ مجموعة من الانشطة – التدريب على التعبير	أوراق، ألوان، صور من أحداث القصة.	–المناقشة والحوار –التعزيز الإيجابي.
17	انشودة " أنا إنسان لي إحساس"	45 دقيقة	تنمية الذاكرة السمعية عند الطفل. – زيادة المفردات اللغوية عند الطفل. – أن يلفظ الطفل الكلمات بشكل صحيح.	لوحة مكتوبة عليها انشودة " أنا إنسان لي إحساس"، غرفة الموسيقى	التعزيز– المناقشة والحوار .
18	الكلمات المفقودة	45 دقيقة	تطوير التعبير الشفوي عند الطفل – التعرف على الكلمات ومعانيها – تعلم وضع الكلمة المناسبة في	بطاقات تحتوي جمل غير مكتملة	التعزيز –المناقشة

			المكان المناسب		والحوار -التغذية الراجعة
19	تميز الخطأ	45 دقيقة	تنمية التعبير الشفوي عند الطفل. - التعرف على الكلمة الخطأ في الجملة - تنمية التمييز السمعي عند الطفل. - أن يركب الأطفال كلمات على نفس الوزن	بطاقات بها جمل تحتوي على كلمة خاطئة	التعزيز المادي- التشجيع-
20	جلسة تقييمية	45 دقيقة	- معرفة مدى نجاعة البرنامج من عدمه	إعادة تطبيق بطارية الكشف عن الصعوبات النمائية	التشجيع- التعزيز المادي.

5- أساليب المعالجة الإحصائية:

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إصداره الواحد والعشرون (V°21) من أجل معالجة البيانات وفق الأساليب التالية:

1- من أجل تقنين أدوات الدراسة تمت الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية:

- النسبة المئوية Percentage
- معامل ارتباط" بيرسون **"Pearson's Correlation**
- "ألفا كرونباخ **Cronbach's alpha**" لحساب الثبات.
- صدق الاتساق الداخلي

2- لتحليل نتائج الدراسية تمت الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية
- الإنحراف المعياري
- اختبار "ت" **Paired – Sample T text** لعينتين مرتبطتين.
- حجم الأثر بواسطة معادلة اختبار "**كوهين D**" للعينتين المرتبطتين.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة والإجراءات الميدانية، بدءا بالدراسة الاستطلاعية، حيث تم عرض أهدافها، ثم تم تقديم وصف مفصل لأدوات الدراسة الأساسية بعد التأكد من خصائصها السيكومترية، وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية على أفراد العينة المختارة. أما في جزء الدراسة الأساسية تم تحديد المنهج المتبع، وأيضا تقديم وصفا لعينة الدراسة الأساسية، كما عرجنا على عينة الدراسة دون أن نغفل أداة الدراسة وكيفية تصميمها، وأخيرا تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة نتائج لدراسة الأساسية.

الفصل السادس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

أولا عرض نتائج الدراسة

1- عرض نتائج الفرضية الأولى

2- عرض نتائج الفرضية الثانية

3- عرض نتيجة الفرضية العامة

تمهيد:

في هذا الفصل سنتناول عرض ومناقشة نتائج الدراسة التطبيقية الأساسية التي تم التوصل إليها، لبيان مدى فعالية برنامج التدخل المبكر المقترح في التخفيف من بعض الصعوبات النمائية (الانتباه، الذاكرة) لدى أطفال التربية التحضيرية، وذلك من خلال جزئين فالجزء الأول خصص لعرض النتائج الخاصة بالتساؤلات والفرضيات وذلك بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وإظهار دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وبناء عليه تم مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها الدراسة في الجزء الثاني من هذا الفصل .

أولا- عرض نتائج الدراسة:

1- عرض نتائج الفرضية الأولى: تنص هذه الفرضية على أن "صعوبات التعلم النمائية الأكثر شيوعا لدى أطفال التربية التحضيرية هي صعوبات الذاكرة والإنتباه.... "

وللإجابة على هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والجدول التالي يوضح ذلك النتائج:

الجدول رقم (12): يوضح ترتيب اختبارات صعوبات التعلم النمائية بناء على استجابة أفراد العينة

الصعوبات النمائية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجال التفسير	الترتيب	التقيم
صعوبات الانتباه	18	43.11	6.83	48-32	2	متوسط
صعوبات الادراك البصري	18	38.22	8.23	48-32	4	متوسط
صعوبات الادراك السمعي	18	42.55	5.34	48-32	3	متوسط
صعوبات الادراك الحركي	**18**	31.28	6.86	32 -16	5	ضعيف
صعوبات الذاكرة	**18**	43.28	11.02	48-32	1	متوسط

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المستخرجة من استجابات أفراد عينة الدراسة على كل اختبار فرعي من اختبارات صعوبات التعلم النمائية؛ نلاحظ أنها وفق الترتيب التالي:

احتلت" صعوبات الذاكرة "المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر ب 43.28 وانحراف معياري قدره 11.02 وفي المرتبة الثانية جاءت " صعوبات الانتباه " بمتوسط قدره 43.11 وانحراف قدر ب 6.38 ، وفي المرتبة الثالثة حلت " صعوبات الادراك السمعي " بمتوسط بلغ 42.55 وانحراف معياري قدر ب 5.34 ، أما في المرتبة الرابعة فنجد "صعوبات الإدراك البصري "بمتوسط قدره 38.22 وانحراف معياري بلغ 8.23 وفي المرتبة الخامسة جاءت" صعوبات الإدراك الحركي " بمتوسط بلغ 31.28 وانحراف معياري قدره 6.86. وعموما يمكن القول بأن جميع الاختبارات الفرعية لصعوبات التعلم النمائية كانت متوسطاتها الحسابية متوسطة.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية: تنص هذه الفرضية على أن: "برنامج التدخل المبكر المقترح فعال في التخفيف من صعوبات التعلم النمائية الأكثر شيوعا(الذاكرة والانتباه...) لدى أطفال التربية التحضيرية."

- فيما يخص الانتباه:

يمكننا أن نعبر عن الفرضية إحصائيا كما يلي : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي الخاصة بصعوبات الانتباه لصالح التطبيق البعدي".

للتحقق من ذلك تم استخدام اختبار "ت" **Paired – Sample T text** لعينتين مرتبطين في القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد العينة، وبما أننا اعتمدنا على برنامج "SPSS" في الحساب وتحليل البيانات ، فإنه كان لابد من توفر شرط الإعتدالية في توزيع البيانات كون العينة أصغر من (30) فردا (عينة الدراسة= 18 طفلا)، وذلك من خلال حساب معامل "**شابيرو Shapiro-Wilk**" تبين توفر شرط الإعتدالية وبالتالي يمكن حساب الفرق بين القياس القبلي والبعدي: والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (13): يوضح نتائج اختبار "ت" بين القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة والخاصة بصعوبات الانتباه

الصعوبة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة حرية	قية "ت"	مستوى الدلالة
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
صعوبات الانتباه	43.11	26.56	6.83	2.63	17	5.26	0.000

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (17) وعند مستوى دلالة 1.74 = (α = 0.05)

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (17) وعند مستوى دلالة 2.56 = (α = 0.01)

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(13) أن المتوسط الحسابي للأداء القبلي للمجموعة الدراسة الخاصة بصعوبات الانتباه يساوي (43.11) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للأداء البعدي لنفس المجموعة والذي يساوي (26.56)، وكانت قيمة "ت" المحسوبة والمساوية لـ(5.26) أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ(1.74) عند مستوى دلالة (α = 0.05) ودرجة حرية (17)، إذ بلغت قيمة "Sig" (0.000) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والبعدي على صعوبات الانتباه للمجموعة الدراسة لصالح القياس البعدي.

- **فيما يخص الذاكرة**

يمكننا أن نعبر عن الفرضية الثانية إحصائيا كما يلي : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي الخاصة بصعوبات الذاكرة لصالح التطبيق البعدي."

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بالمقارنة بين متوسط درجات الأطفال في القياس القبلي والقياس البعدي فيما يخص صعوبات الذاكرة وذلك باستخدام اختبار "ت" للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات عينتين مرتيبطتين، وتم التوصل إلى النتائج التي عرضت في الجدول الموجود في الأسفل:

جدول رقم (14): يوضح نتائج اختبار "ت" بين القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة والخاصة بصعوبات الذاكرة

الصعوبة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة حرية	قية "ت"	مستوى الدلالة
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
صعوبات االذاكرة	43.28	29.45	11.02	4.77	17	6.11	0.000

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (17) وعند مستوى دلالة 1.74 = (α = 0.05)

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (17) وعند مستوى دلالة 2.56 = (α = 0.01)

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (14) أنه بالنسبة لصعوبات الذاكرة كان متوسطها الحسابي خلال الاختبار القبلي يساوي (43.28) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الإختبار البعدي والذي يساوي (29.45)، وكانت قيمة "ت" المحسوبة والمساوية لـ(6.11) أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ(1.74) عند مستوى دلالة (α = 0.05) ودرجة حرية (17)، إذ بلغت قيمة "Sig" (0.000) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي على صعوبات الذاكرة للمجموعة الدراسة لصالح القياس البعدي.

3- عرض نتيجة الفرضية العامة: تنص هذع الفرضية على أن: "برنامج التدخل المبكر المقترح فعال في التخفيف من بعض الصعوبات النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية."

وللإجابة على هذا التساؤل دونت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (15): يوضح نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي في التخفيف من صعوبات التعلم النمائية لدى عينة الدراسة.

الصعوبة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة حرية	قية "ت"	مستوى الدلالة
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
صعوبات الانتباه	43.11	26.56	6.83	2.63	17	5.26	0.000
صعوبات الادراك البصري	38.22	24.29	8.23	1.75	17	4.32	0.000
صعوبات الادراك السمعي	42.55	28.13	5.34	2.33	17	5.95	0.000
صعوبات الادراك الحركي	31.28	21.61	6.86	1.25	17	4.09	0.000
صعوبات االذاكرة	43.28	29.45	11.02	4.77	17	6.11	0.000
الدرجة الكلية	198.44	130.04	38.31	12.73	17	25.7	0.000

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (17) وعند مستوى دلالة 1.74 = (α = 0.05)

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (17) وعند مستوى دلالة 2.56 = (α = 0.01)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) ما يلي:

تشير نتائج المتحصل عليها ضمن الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للأداء القبلي للمجموعة الدراسة الخاصة بصعوبات الانتباه يساوي (43.11) بإنحراف معياري (6.83) وهما أكبر من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداء البعدي لنفس المجموعة واللذين بلغا على التوالي (26.56) و (2.63)، وكانت قيمة "ت" المحسوبة والمساوية لـ(5.26) أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ(1.74) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ودرجة حرية (17)، إذ بلغت قيمة "Sig" (0.000) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي على صعوبات الانتباه للمجموعة الدراسة لصالح القياس البعدي.

كما تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للأداء القبلي للمجموعة الدراسة الخاصة بصعوبات الإدراك البصري يساوي (38.22) والإنحراف المعياري (8.23) وهما أكبر من المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للأداء البعدي لنفس المجموعة والذي يساويان (24.29) و (1.75) ، وكانت قيمة "ت" المحسوبة والمساوية لـ(4.32) أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ(1.74) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ودرجة حرية (17)، إذ بلغت قيمة "Sig" (0.000) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي على صعوبات الادراك البصري لمجموعة الدراسة لصالح القياس البعدي.

في حين تشير النتائج المتحصل عليها ضمن الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للأداء القبلي للمجموعة الدراسة الخاصة بصعوبات الإدراك السمعي يساوي (42.55) والإنحراف المعياري (5.34) وهما أكبر من المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للأداء البعدي لنفس المجموعة والذي يساويان على

التوالي(28.13) و (2.33) ، وكانت قيمة "ت" المحسوبة والمساوية لـ(5.95) أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ(1.74) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ودرجة حرية (17)، إذ بلغت قيمة "Sig" (0.000) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة في الأداء القبلي والبعدي على صعوبات الإدراك السمعي للمجموعة الدراسة لصالح القياس البعدي.

وتشير أيضا النتائج المتحصل عليها ضمن الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للأداء القبلي للمجموعة الدراسة الخاصة بصعوبات الإدراك الحركي يساوي (31.28) ووالانحراف المعياري (6.86) هما أكبر من المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للأداء البعدي لنفس المجموعة والمساويان لـ (21.61) و (1.25)، وكانت قيمة "ت" المحسوبة والمساوية لـ(4.09) أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ(1.74) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ودرجة حرية (17)، إذ بلغت قيمة "Sig" (0.000) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأداء القبلي والبعدي على صعوبات الإدراك الحركي للمجموعة الدراسة لصالح القياس البعدي.

أما بالنسبة لصعوبات الذاكرة كان متوسطها الحسابي خلال الاختبار القبلي يساوي (43.28) وذلك بانحراف معياري بلغ (11.02) وهما أكبر من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإختبار البعدي لنفس المجموعة واللذين بلغا على التوالي (29.45) و (4.77) ، وكانت قيمة "ت" المحسوبة والمساوية لـ(6.11) أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ(1.74) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ودرجة حرية (17)، إذ بلغت قيمة "Sig" (0.000) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في الأداء القبلي والبعدي على صعوبات الذاكرة للمجموعة الدراسة لصالح القياس البعدي.

وعموما تشير النتائج الإجمالية للإختبار القبلي والبعدي لأداة الدراسة على عينة البحث إلى: أن المتوسط الحسابي للأداء القبلي للمجموعة الدراسة الخاصة بجميع الصعوبات قدر بـ (198.44) وهو أكبر من المتوسط الحسابي الإجمالي للأداء البعدي لنفس المجموعة والذي يساوي (130.04)، وذلك بإنحراف معياري قبلي مساوي لـ (38.31) وانحراف معياري بعدي مقدر بـ(12.73) وقدرت قيمة "ت" المحسوبة لإجمالي الصعوبات بـ (25.7) وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ(1.74) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ودرجة حرية (17)، إذ بلغت قيمة "Sig" (0.000) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة بين الأداء القبلي والبعدي على أداة الدراسة المطبقة على أفراد العينة لصالح القياس البعدي. مما يعني أن برنامج التدخل المبكر المقترح ساهم في التخفيف من صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية ذوي الصعوبات النمائية.

ولتوضيح حجم الأثر الخاص ببرنامج التدخل المقترح لم يتم الاكتفاء بنتائج قيمة اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، وباعتبار أن نتائج الفروق الإحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي كانت دالة، إلا أن هذه الدلالة الإحصائية قد تكون مضللة أحيانا، وبالتالي لابد من حساب نتائج حجم الأثر، فأحجام التأثير توضح لنا مقدار تأثير المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة، بينما الدلالة الإحصائية لا توضح ذلك فحجم التأثير هو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية والذي يمكننا من الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل التأثير الملاحظ حقيقي أم يرجع إلى الصدفة؟

-إذا كان التأثير حقيقي فما حجمه؟

هل حجم التأثير كبيرا بحيث يصبح مفيدا؟ (أحمد عبد المنعم الدردير، 2006، ص 77).

وللتعرف على حجم الأثر بين المتغير المستقل (برنامج التدخل المبكر المقترح) والمتغير التابع (صعوبات التعلم النمائية) تم استخدام اختبار "**كوهين D" للعينتين المرتبطتين** عن طريق تطبيق قيمة النسبة التائية حجم العينة في المعادلة التالية:

$$\mathbf{D} = \frac{T}{\sqrt{N}}$$

حيث : T= قيمة "ت" المحسوبة

N= حجم العينة

والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول رقم (16): يوضح حجم تأثير برنامج التدخل المبكر في التخفيف من الصعوبات النمائية لدى أراد العينة على بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية

الصعوبات	برنامج التدخل المبكر **المقترح**			
	حجم العينة	قيمة "ت"	قيمة (كوهين D)	حجم التأثير
صعوبات الانتباه	18	5.95	**1.40**	كبير
صعوبات الادراك البصري	18	4.32	**1.01**	كبير
صعوبات الادراك السمعي	18	5.26	**1.24**	كبير
صعوبات الادراك الحركي	18	4.09	**0.96**	كبير
صعوبات الذاكرة	18	6.11	**1.44**	كبير

الدرجة العامة	18	25.7	**6.05**	كبير

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (18) وعند مستوى دلالة 1.73 = (α = 0.05)

يتضح من نتائج الجدول السابق مايلي:

1- فيما يتعلق بتأثير برنامج التدخل المبكر المقترح في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية ذوي الصعوبات النمائية (عينة الدراسة) على البعد الأول المتمثل في صعوبات الإنتباه" من بطارية المقاييس التشخيصية، فقد بلغت قيمة كوهين "**D** " (1.40) وهي قيمة عالية مقارنة مع جدول تصنيف الأثر، مما يعني أن المتغير المستقل (البرنامج العلاجي) له تأثير مرتفع في تخفيف صعوبات الانتباه لدى أطفال التربية التحضيرية.

أما فيما يتعلق بتأثير برنامج التدخل المبكر المقترح في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية ذوي الصعوبات النمائية (عينة الدراسة) على البعد الثاني المتمثل في صعوبات الإدراك البصري من بطارية المقاييس التشخيصية، فقد بلغت قيمة كوهين "**D** " (1.01) وهي قيمة عالية مقارنة مع جدول تصنيف الأثر، مما يعني أن المتغير المستقل (البرنامج العلاجي) له تأثير مرتفع في تخفيف صعوبات الادراك البصري لدى أطفال التربية التحضيرية.

أما فيما يتعلق بتأثير برنامج التدخل المبكر المقترح في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية ذوي الصعوبات النمائية (عينة الدراسة) على البعد الثالث المتمثل في صعوبات الإدراك السمعي من بطارية المقاييس التشخيصية، فقد بلغت قيمة كوهين "**D** " (1.24) وهي قيمة عالية مقارنة مع جدول

تصنيف الأثر، مما يعني أن المتغير المستقل (البرنامج العلاجي) له تأثير مرتفع في تخفيف صعوبات االادراك السمعي لدى أطفال التربية التحضيرية.

كما أشارت نتائج تأثير برنامج التدخل المبكر المقترح في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية ذوي الصعوبات النمائية (عينة الدراسة) على البعد الرابع المتمثل في صعوبات الإدراك الحركي من بطارية المقاييس التشخيصية، إلى بلوغ قيمة كوهين "**D** " (0.96) وهي قيمة عالية مقارنة مع جدول تصنيف الأثر، مما يعني أن المتغير المستقل (البرنامج العلاجي) له تأثير مرتفع في تخفيف صعوبات االادراك الحركي لدى أطفال التربية التحضيرية.

أما فيما يتعلق بتأثير برنامج التدخل المبكر المقترح في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية ذوي الصعوبات النمائية (عينة الدراسة) على البعد الأخير المتمثل في صعوبات الذاكرة من بطارية المقاييس التشخيصية، فقد بلغت قيمة كوهين "**D** " (1.44) وهي قيمة عالية مقارنة مع جدول تصنيف الأثر، مما يعني أن المتغير المستقل (البرنامج العلاجي) له تأثير مرتفع في تخفيف صعوبات االادراك البصري لدى أطفال التلربية التحضيرية.

وفيما يخص تأثير المتغير المستقل (برنامج التدخل المبكر) على المتغير التابع (صعوبات التعلم النمائية) بشكل عام، فقد تبين من نتائج الجدول السابق أن قيمة كوهين "**D** "الإحمالية والتي بلعت (6.05) هي قيمة عالية وهذا يعني أن حجم الأثر الذي أحدثه برنامج التدخل المبكر (المتغير المستقل) في التخفيف من صعوبات التعلم النمائية (المتغير التابع) كان كبيرا وذو تأثير قوي، ولقد استندنا في هذا التحليل الكمي على:

جدول (17): يوضح تصنيف حجم الأثر

الأداة المستخدمة	حجم الأثر		
	صغير	متوسط	كبير
D	0.2	0.5	0.8

(بحاش، 2019، 255)

خلاصة:

لقد شمل هذا الجزء عرضا لأهم النتائج التي توصلت إليها المعالجة الإحصائية لمعطيات الدراسة الأساسية، وفي الجزء القادم سنتناول فيه مناقشة نتائج الدراسة وفق الإطار النظري، والدراسات السابقة.

ثانيا:

تحليل و مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية

- فيما يخص الانتباه
- فيما يخص الذاكرة

3- مناقشة نتائج الفرضية العامة

خلاصة عامة

تمهيد:

بعد التوصل إلى نتائج الدراسة الأساسية وعرضها، يتم في هذا الجزء من الفصل مناقشة النتائج على ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة.

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

والتي نصت على: صعوبات التعلم النمائية الأكثر شيوعا لدى أطفال التربية التحضيرية هي صعوبات الذاكرة والانتباه....

تشير نتائج الدراسة والتي يوضحها الجدول رقم(12) أن صعوبات الذاكرة هي أكثر صعوبات التعلم شيوعا لدى أطفال التربية التحضيرية حيث احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (43.28) يليها صعوبات الانتباه في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدر بـ (43.11).

ويمكن تفسير هذه النتائج بوجود علاقة تربط اضراب عمليات الذاكرة بالعمليات الاخرى والمتمثلة في الانتباه والادراك حيث يشير (الزيات. 1998. ص 269) إلى أن الاضطرابات التي تظهر على مستوى عمليات الذاكرة تتعلق بمدة الانتباه وكيفية ادراك المعلومات وتأويلها لمعاني ودلالات من شأنها أن تشكل مدخلات عمليات الذاكرة، لذا يعتبر أي اضراب قد يصيب عمليات الانتباه أو عمليات الادراك يؤثر تأثيرا مباشرا على عمليات الذاكرة. وهو ما يفسر احتلال صعوبات الانتباه المرتبة الثانية بعد الذاكرة ويليهما الادراك السمعي ثم البصري وأخيرا الادراك الحركي.

ويشير الزيات أيضا في هذا الصدد أن صعوبات الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم تعود إلى ضعف القدرة على التعرف على الكلمات المقدمة خلال زمن محدد وهو راجع لقصور في عملية الانتباه.

كما فسر ابراهيم (2015.ص 39) أن صعوبات الذاكرة متعلقة باستراتيجيات التذكر و أيضا بطاقة الاستيعاب للذاكرة العاملة وذلك لأهمية هذه الأخيرة في التعلم.

في حين ترى عبير (2017. ص 72) أن صعوبات الذاكرة تنشأ نتيجة عوامل عدة أهمها الصعوبات المتعلقة بالعمليات العقلية أو النفسية السابقة لها ، كالانتباه وما يرتبط به من ادراك واكتساب الخبرة

و أشار المياح (2010، ص 24) إلى أن اضطراب الذاكرة يرتبط بشكل وثيق مع اضطراب عمليات الانتباه والادراك أي أن أي خلل أو اضطراب يصيب احدى العمليات السابقة يؤدي إلى احداث اضطراب للذاكرة، كما اشار إلى أن ذوي صعوبات التعلم لديهم ذاكرة قصيرة المدى أقل كفاءة وفاعلية وذلك بسبب الافتقار لاختيار الاستراتيجية الملائمة، أما الذاكرة طويلة المدى فذوي الصعوبات يستخدمون استراتيجيات أقل كفاءة وفاعلية في استرجاع المعلومات، كما لا يملكون مهارات الضبط والمراجعة الذاتية لتقويم هذه الاستراتيجية.

ونجد نتائج الدراسة الحالية تطابقت مع نتائج دراسة "صديقي نوال" (2018)، حيث أسفرت نتائج دراستها حول صعوبات التعلم (النمائية والأكاديمية) لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدرسة الابتدائية،أن صعوبات الذاكرة من أكثر الصعوبات النمائية شيوعا.

في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "كايد" (2012) حول الكشف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة والتي اسفرت على أن صعوبات اللغة هي التي احتلت المرتبة الأولى، ويأتي في هذا الصدد أيضا دراسة "عاطف اسماعيل يوسف العزة" (2011)حول فعالية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة والذي أسفرت نتائج دراسته على أن أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعا هي الصعوبات اللغوية، وهو ما يختلف مع نتيجة الدراسة الحالية، وكما اختلفت النتائج أيضا مع دراسة "الزيوت" (2019) حول: تشخيص صعوبات التعلم النمائية المعرفية لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات في الأردن، حيث أسفرت نتائج دراسته على أن صعوبات التفكير هي من احتلت المرتبة الأولى تليها بالترتيب صعوبات الانتباه، صعوبات الإدراك، صعوبات الذاكرة وأخيرا صعوبات تكوين المفاهيم.

في حين تشير نتائج دراسة "رزيق،سلطاني، شريفي"(2021) حول الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة من (5–6) سنوات أن المؤشرات الخاصة بصعوبات الانتباه هي المؤشرات الأكثر شيوعا.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

والتي جاء نصها كالتالي: برنامج التدخل المبكر المقترح فعال في التخفيف من صعوبات التعلم النمائية الأكثر شيوعا(الذاكرة والانتباه...) لدى أطفال التربية التحضيرية.

- فيما يخص الانتباه: يمكننا أن نعبر عن الفرضية إحصائيا كما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي الخاصة بصعوبات الانتباه لصالح التطبيق البعدي، وباستخدام اختبار "**ت**" لعينتين مرتبطتين جاءت النتائج كما هي متوقعة، حيث تحقق صدق الفرض بخصوص وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي، أي بعد تلقي أفراد العينة برنامج التدخل المبكر.

وهو ما أشارت له نتائج الدراسة والتي يوضحها الجدول رقم (13) حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم في الأداء القبلي والبعدي على صعوبات الانتباه وذلك لصالح القياس البعدي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بتحسن أداء أفراد العينة ذوي صعوبات التعلم في الجانب الخاص بالانتباه بعد تطبيق البرنامج المقترح مما يشير إلى وجود أثر للبرنامج في تحسين مستوى أداء الأطفال، وهذا راجع إلى ما اشتمل عليه برنامج التدخل المبكر من أنشطة وإجراءات لتحسين مستوى أطفال التربية التحضيرية ذوي الصعوبات النمائية حيث تم التركيز على تنوع النشاطات التي من شأنها جلب انتباه الطفل مما يساعده على وصول الهدف المرجو كما تم استخدام فنيات متنوعة كالتعزيز الايجابي والتشجيع المستمر مما يولد الحماس والدافعية لدى الأطفال، ولقد كان لتنوع الأنشطة ومضامينها أثر فعال في تنمية مهارة الانتباه وتحسن مستوى أداء الأطفال على اختبارات بطارية التقديرات التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والخاصة بصعوبات الانتباه. حيث ساعد الاستماع إلى القصة وإعادة تلخيصها وسردها وكذا حفظ الأناشيد

وسماعها، ووصف الصور، واستخدام الألوان والألعاب التقليدية التي تم برمجتها ضمن النشاطات ، على تحسين درجة الانتباه لدى أفراد عينة الدراسة.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة "عاطف اسماعيل يوسف العزة" (2011) حول فعالية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة والتي أسفرت نتائجها على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على قائمة الكشف المبكر لصعوبات التعلم النمائية بجميع أبعادها الفرعية (الصعوبات اللغوية، والصعوبات المعرفية، والصعوبات البصرية/الحركية) لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وبما يشير إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في خفض صعوبات التعلم النمائية، كما أظهرت نتائج دراسة "آلاء محمد حسين الحربي" (2012) حول أثر برنامج تدريبي في علاج بعض مظاهر صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال مرحلة الروضة إلى وجود أثر في للبرنامج التدريبي في علاج بعض الصعوبات النمائية وذلك بعد التحسن الذي طرأ على المجموعة بعد تطبيق برنامج.

وجاءت دراسة "محمد توفيق عبد الهادي و حلمي عبد الحميد طلبة" (2012) حول فعالية برنامج للتدخل المبكر في تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية في مدينة الطائف لتأكد فعالية برامج التدخل المبكر في تنمية بعض المهارات لذوي صعوبات التعلم النمائية.

كما اتفقت أيضا نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من: "نسيمة تواتي" (2015) بعنوان: إقتراح برنامج تدريبي للتدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة ودراسة فعاليته في الوقاية من صعوبات تعلم الأكاديمية، و دراسة "جلاب مصباح" (2015) بعنوان: فعالية برنامج تعليمي معرفي لعلاج صعوبات الانتباه والذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية– دراسة تجريبية بولايتي البويرة وعنابة – الجزائر، وأيضا دراسة "دليلة سميح" (2017) حول عرض برنامج (ف د ل د VDLD) لتنمية القدرات النمائية البصرية لذوي صعوبات التعلم والأطفال العادين ودراسة "زينب يونس عبد الحليم" (2018) بعنوان" أثر برنامج تدريبي في علاج صعوبات

التعلم النمائية الأولية لدى أطفال ما قبل المدرسة". حيث أسفرت نتيجة كل دراسة منهم على وجود أثر وفعالية في التحسين من أداء ذوي صعوبات التعلم تعزى للبرامج المقدمة لهم خاصة في المجال الخاص بتنمية الانتباه لدى هؤلاء الأفراد.

كما نجد أن الدراسات التي اهتمت بصعوبات التعلم وطرق علاجها ترى أن من أجل جذب انتباه الطفل ذو صعوبة تعلم وجعله يركز فيما يقال هو ضرورة اختيار موضوع مثير يلفت الانتباه حسيا وبصريا وعقليا (عبد المجيد الشريف، 2011،ص 95) ،وهو ما دفع بالباحثة لاختيار مجموعة من النشاطات التي تجلب الانتباه كالألوان والبالونات و القصص والموسيقى .

كما يشير (لطيف متولي،2015،ص 132) أنه من بين أهم الأساليب التي تساعد على تنمية وتحسين الانتباه هو استخدام التعزيز الايجابي المادي أو المعنوي وهو ما اعتمدت عليه الباحثة عند تطبيق البرنامج المقترح حيث قامت الباحثة باستخدام بطاقات للتلوين والحلوى وهدايا أخرى كنوع من التعزيز الذي من شأنه جلب انتباه الأطفال. في حير يرى (الأحرش، الأبدي، 2009، ص113) أنه من بين الطرق التي تعمل على تحسين انتباه لدى ذوي صعوبات التعلم هو استخدام طريقة تحسين تسلسل عملية الانتباه أي جعل الطفل يركز انتباهه في مثيرات متتابعة بحيث يصل في النهاية إلى فهم متكامل وشامل للموضوع وهنا استخدمت الباحثة نشاطات من هذا النوع كنشاط الخاص بلعبة وصف الصورة الذي من بين اهدافه العمل على إطالة مدة التركيز وزيادة الانتباه.

- فيما يخص الذاكرة: والتي عبرعن فرضيتها إحصائيا كما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي الخاصة بصعوبات الذاكرة لصالح التطبيق البعدي. وباستخدام اختبار "**ت**" لعينتين مرتبطتين، أسفرت النتائج الموضحة من خلال الجدول رقم (14)على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات

الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم في الأداء القبلي والبعدي على صعوبات الذاكرة وذلك لصالح القياس البعدي. ويمكننا تفسير هذه النتيجة بتحسن أداء أفراد العينة ذوي صعوبات التعلم في الجانب الخاص بالذاكرة بعد تطبيق البرنامج المقترح مما يشير إلى وجود أثر للبرنامج في تحسين مستوى أداء الأطفال، وما يفسر النتيجة الحالية هو ما قاله العلماء في هذا الشأن فنجد أنه ورد عن "أبو الديار" (2012، ص 125) أن زيادة الانتباه والتركيز يتسبب في تحسن الذاكرة، ومن هنا يمكننا ربط النتيجة التي توصلت إليها الباحثة في الفرضية السابقة والمتمثلة في فعالية البرنامج من تحسين وزيادة الانتباه بالفرضية الحالية والتي مفادها وجود تحسن ملحوظ في الذاكرة، كما ذكر أيضا أن الألعاب التي تتطلب الانتباه والتذكر من شأنها أن تعيد تدريب الذاكرة، ومن هنا تبرز أهمية اللعب في تنشيط الذاكرة لذا اعتمدت الباحثة في ببرنامجها المقترح أنشطة تهدف للعب والترفيه، ويشير أيضا (ص 131) إلى أن استخدام فنيات العلاج السلوكي المعرفي كالتغذية الراجعة و التعزيز والتدعيم و التحفيز وغيرهم من الفنيات من شأنها أن تعمل على تنمية القدرة على التعلم و الاحتفاظ والتذكر، وهنا يمكننا القول بأن الباحثة عملت على توفير هذه الفنيات ضمن جلسات البرنامج.

ويرى كل من "عثمان و عيسى" (2014، ص 5) أن الطرق والأساليب التي استخدمها الباحثون لسنوات عديدة بغية تقوية الذاكرة وتحسين أدائها ومن بين ذلك البرامج التي طبقت على عينات من ذوي صعوبات التعلم أدت إلى تحسين في الذاكرة، وهذا الرأي يتفق مع نتائج الدراسة الحالية كما نجد أن نتائج الدراسة الحالية تتفق أيضا مع نتائج دراسة "عثمان و عيسى" (2014) والتي أسفرت نتائج دراستهما على فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال التحسن الملحوظ الذي طرأ على أفراد عينة الدراسة.

ونجد أيضا ان دراسة "نسيمة تواتي"(2015) أشارت نتائجها إلى تحسن الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم تعزي لبرنامج الدراسة المقدم والذي كان الهدف الرئيسي منه هو علاج صعوبات التعلم النمائية (انتباه، إدراك، ذاكرة)، وكذلك دراسة "جلاب مصباح" (2015) بعنوان: فعالية برنامج تعليمي معرفي لعلاج

صعوبات الانتباه والذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية– دراسة تجريبية بولايتي البويرة وعنابة –الجزائر والتي اثبتت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية مما يدل على مدى فعالية البرنامج في علاج صعوبات الانتباه والذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية.

مع نتائج دراسة "زاهر العبري و الشيخ حمود" (2017) حول فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات التعلم في محافظة مسقط بسلطنة عمان والذي بينت نتائجه على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مستوى تحسين الذاكرة على القياس البعدي لصالح القياس البعدي يعزى إلى البرنامج التدريبي مما يدل على فاعلية البرنامج ، كما تتفق أيضا مع نتائج "دليلة سميح" (2017) والتي أشارت إلى التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج وذلك من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عند مستوى الدلالة 0,05 في اختبار الذاكرة. ونجد أيضا دراسة "زينب يونس عبد الحليم"(2018) والتي أدلت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.001 بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي الذي طبق على أفراد العينة والذي يهدف إلى علاج صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى أطفال ما قبل المدرسة وهو ما يدل على فاعلية البرنامج في علاج صعوبات التعلم النمائية الأولية (الانتباه، الادراك، الذاكرة).

3 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

برنامج التدخل المبكر المقترح فعال في التخفيف من بعض الصعوبات النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية.

أشارت نتائج الجدول (15) إلى وجود :

1- فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي على صعوبات الانتباه للمجموعة الدراسة لصالح القياس البعدي

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي على صعوبات الادراك البصري لمجموعة الدراسة لصالح القياس البعدي

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي على صعوبات الإدراك السمعي للمجموعة الدراسة لصالح القياس البعدي.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي على صعوبات الإدراك الحركي للمجموعة الدراسة لصالح القياس البعدي.

5- يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي على صعوبات الذاكرة للمجموعة الدراسة لصالح القياس البعدي.

6- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي على أداة الدراسة المطبقة مع العينة لصالح القياس البعدي.

إن النتائج السابقة التي أشار إليها الجدول رقم (15) تعني أن برنامج التدخل المبكر المقترح ساهم في التخفيف من صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية ذوي الصعوبات النمائية.وذلك بحجم أثر بلغ (6.05) مما يدل على أن حجم الأثر الذي أحدثه برنامج التدخل المبكر (المتغير المستقل) في التخفيف من صعوبات التعلم النمائية (المتغير التابع) كان كبيرا وذو تأثير قوي (أنظر الجدولين رقم 16 و 17)

ولعل ما يفسر هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحاليه من نجاح برنامج التدخل المبكر المقترح في التخفيف من صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية ذوي الصعوبات النمائية وإحداثه فروقا جوهرية بين نتائج القياس القبلي والبعدي إلى تنوع محتوى البرنامج من الممارسات والأنشطة التعليمية والتي إعتمدت في مضمونها على اللعب ومن بين هذه الأنشطة نجد النشاط القصصي والنشاط الفني والنشاط الحركي فاللعب في مثل هذا البرنامج يمزج بين نوعين من النشاط هما النشاط المعرفي والنشاط الترفيهي، فاللعب يعمل على تنمية مهارة الانتباه والتركيز لدى الطفل كما هو مطلب أساسي لإثارة تفكير الطفل. نجد هنا أن "**الحيلة**" (2007، ص 21) أشار إلى أن للعب دورا هاما لتعلم الطفل إذ يتصل اللعب اتصلا مباشرا بحياة الطفل فهو أداة إنماء وتكوين لشخصيته وسلوكه، وهو وسيط تربوي يعمل بدرجة هائلة لتعليم الطفل التفكير، كما يعتبر وسيلة فعالة لتقريب المفاهيم للأطفال ولمساعدتهم على ادراك معاني الأشياء، ويعمل اللعب أيضا على تخليص الطفل من الأنانية والتمركز حول الذات ونقله إلى مرحلة تقدير الآخر وإعطاء الولاء للجماعة والتكيف معها.

ويضيف أيضا في هذا السياق أن اللعب وسيلة فعالة في اكتشاف شخصية الطفل وإمكاناته النفسية والعقلية،إضافة إلى أنه أداة تشخيص تكشف عما يعانيه الطفل من اضطرابات نفسية وعاطفية وعقلية وهو وسيلة علاج أيضا فمن خلال اللعب يتمكن المعالج من تنمية بعض المهارات كمهارات التفكير والانتباه والذاكرة لأن اللعب يعمل على جعل الطفل يحتفظ بما تعلمه وينقله لمواقف جديدة.

ويرى الهويدي (2012، ص43) أن اللعب يساعد الطفل على أن يدرك عالمه، فمن خلال أنشطة اللعب المختلفة يتعرف على الأشكال والألوان و الأحجام، ويدرك خصائصها كما يقف على ما يميز الأشياء المحيطة به وما يجمع بينها، وبذلك تنمو لديه محكات التمييز.

من هذا المنطلق سعت الباحثة لاستغلال الألعاب ضمن البرنامج المقترح فنجد مثلا لعبة المتاهة التي تعتمد على زحف الطفل داخلها ، لعبة الاتجاهات، لعبة البحث عن الأشياء، لعبة البولنج، لعبة البالون والطوق ، كما تم استخدام ألعاب تقليدية وألعاب جماعية منها لعبة الأماره أو الحجل، لعبة الرمل المبلول وغيرهم من الألعاب. وتهدف هذه الالعاب في مجملها لتنمية بعض المجالات لذوي صعوبات التعلم فنجد من بينها ما يهدف لتنمية العضلات من خلال نشاط عضلي في المجال نفس حركي، وتنمية المهارات الحركية كحركة اليد والأرجل والرأس وذلك من خلال الجري والقفز والرمي والإمساك، ومنها ما يهدف لزيادة الانتباه والتمييز والذاكرة، ومنها ما يعمل على زيادة الرصيد اللغوي.

كما تم استخدام النشاط القصصي ضمن جلسات البرنامج، والذي تمثل في قصة جاك و شجرة الفاصلياء العجيبة، فالأسلوب القصصي يهدف لخلق جو من التفاعل بين الأطفال، خاصة وأن عرض القصة كان بطريقة مشوقة ساعدت على جلب انتباه وتركيز الأطفال ، كما تم استخدام طريقة وصف الصورة.

ولم تخلو جلسات البرنامج من النشاط الفني الذي تميز باستغلال جانبين من النشاط الفني أولهما هو الرسم والتلوين حيث عملت الباحثة على ترك مساحة من المتعة للأطفال من خلال تلوين الاحرف والكلمات والبطاقات، أما الشق الثاني من النشاط الفني تميز باستخدام الموسيقى والآلات والغناء، وذلك لما فيه من أهمية في تنشيط العمليات العقلية ولما له أهمية في جلب انتباه.

وتلخص بغدادي (2013، ص32) أهمية الموسيقى باعتبارها أداة تعليم فريدة للمخ وذلك لاحتواء الموسيقى على دلالات متعددة تتمثل في الحس والحركة و الصوت واللون والكلمة، فهي تعمل على تنمية الحس الجمالي والمعرفي للطفل، كما تعمل على تنمية وتعليم المهارات اللغوية.

ومن جهة أخرى أيضا، فقد استعملنا مجموعة من الفنيات والاستراتيجيات خلال تنفيذ برنامج التدخل المبكر ساعدت في التخفيف من صعوبات التعلم النمائية، مثل: المناقشة والحوار، التعزيز والتشجيع، التغذية الراجعة، النمذجة وغيرها من الفنيات الأخرى، فإن استخدام الحوار والمناقشة حول مضمون الجلسات وكيفية تطبيق

الالعاب التي عرضت على الأطفال، وأيضا حول مضمون القصة التي تم سردها والأسئلة التي طرحت في نهايتها، وإجابات الأطفال الصحيحة، تساهم في تنمية المهارات النمائية كالانتباه والتميز والذاكرة، كما أن لتعزيز والتشجيع دور كبير في تكرار الطفل لأشياء التي عززها مستقبلا.

في ضوء ما سبق يلاحظ أن برنامج التدخل المبكر ساهم إلى حد ما في التخفيف من صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية حيث كانت درجات أفراد العينة قبل تطبيق البرنامج مرتفعة، ثم انخفضت بصورة دالة بعد تطبيقه، بالإضافة إلى ما أحدثه البرنامج من تأثير دال وعليه فإن **الفرضية البحثية مقبولة.**

4- استنتاج عام:

نلاحظ مما تقدم أن نتيجة الفرضية الأولى والتي تتضمن أكثر صعوبات التعلم النمائية شيوعا لدى أطفال التربية التحضيرية هي: صعوبات الذاكرة في المرتبة الأولى تليها صعوبات الانتباه .

أما فيما يخص نتائج الفرضية الثانية فسارت في الاتجاه الذي توقعناه، حيث أظهرت أنه:

1-فيما يخص الانتباه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي الخاصة بصعوبات الانتباه لصالح التطبيق البعدي.

2- فيما يخص الذاكرة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي الخاصة بصعوبات الذاكرة لصالح التطبيق البعدي.

وهذا يعني ان الفرضية الثانية والتي تتضمن: برنامج التدخل المبكر المقترح فعال في التخفيف من صعوبات التعلم النمائية الأكثر شيوعا(الذاكرة والانتباه...) لدى أطفال التربية التحضيرية. هي فرضية محققة

وجاءت نتيجة الدراسة الحالية على النحو التالي:

برنامج التدخل المبكر المقترح فعال في التخفيف من بعض الصعوبات النمائية لدى أطفال التربية التحضيرية.

- خاتمة:

انطلقت الدراسة الحالية من فكرة أساسية تمثلت في اهتمام أغلب الباحثين في السنوات الأخيرة بموضوع صعوبات التعلم بصفة عامة، إلا أنهم لم يتناولوا صعوبات التعلم النمائية بصورة واسعة وفي الجزائر بصفة خاصة، خصوصا فيما يتعلق ببرامج التدخل المبكر التي تساعد في التخفيف من هذه الصعوبات.

وبناء عليه هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح برنامج تدخل مبكر لأطفال التربية التحضيرية ذوي بعض الصعوبات النمائية .

وعليه حاولنا في الإطار النظري تناول المفاهيم التي تناولتها متغيرات الدراسة، حيث تبين لنا أن صعوبات التعلم النمائية تعد أحد أهم المشكلات ظهورا بين الأطفال التربية التحضيرية، إذ قد تتسبب لاحقا في العديد من الصعوبات الاكاديمية ، وتأخذ صعوبات التعلم النمائية صورا متعددة منها صعوبات أنتباه وصعوبات الذاكرة وصعوبات التفكير وغيرهم.

وإذ تطمح التربية الخاصة عموما إلى الارتقاء بعملية التكفل بذوي صعوبات التعلم، ، لذلك اهتمت العديد من الدراسات بتلك الصعوبات، حيث صُممت لها بعض من البرامج العلاجية والتدريبية من أجل التخفيف منها، كما استخدمت الكثير من الأدوات والفنيات في تلك البرامج، وتعددت بين استخدم فنيات النظريات السلوكية واللعب والسيكودراما، العلاج بالفن والقصة، التعزيز الرمزي والتعزيز الإيجابي، وغيرها من الفنيات والاستراتيجيات الأخرى.

ولقد أتت هذه الدراسة كمحاولة من الطالبة لتقدم إسهاما معينا (برنامج تكفل) للتخفيف من صعوبات التعلم النمائية لدى هذه الفئة من الأطفال، باستخدام أنشطة متنوعة تجمع بين اللعب والفن والقصة، مستعينة بالعديد من فنيات واستراتيجيات، من أجل بناء برنامج تدخل مبكر، يتناسب مع طبيعية عينة الدراسة وهم الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. ومن خلال إشراك هؤلاء الأطفال في المهام والأنشطة المتعددة، يجعل من ممارستهم لهذه الأنشطة أسلوبا مناسبا لهذا الغرض.

إن إتاحة الفرصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم للمشاركة في تلك الأنشطة التي تعتبر محببة ومسلية لهم، وتجلب لهم السعادة وجوًا من المرح، يساعدهم على تنمية قدراتهم مما يساعد في التخفيف من تلك الصعوبات.

وبناء على مشكلة الدراسة والإطار النظري الذي تم تناوله، والجانب الميداني الذي اتجه للبحث عن إجابة على مجموعة من التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول فعالية برنامج التدخل المبكر في التخفيف من صعوبات التعلم النمائية، وصياغة فرضيات الدراسة والإجراءات المنهجية المتبعة للتحقق من لتلك التساؤلات والفرضيات، وبعد المعالجة الإحصائية لهذه الفرضيات ، تم التوصل إلى أن البرنامج الذي طُبق في الدراسة الحالية حقق الهدف الذي سعى إليه، أي أن برنامج التدخل المبكر فعال إلى حد ما في التخفيف من صعوبات التعلم النمائية، وهو ما يتفق مع نتائج دراسات سابقة تناولت البرامج العلاجية لهذه الفئة.

وبالتالي يمكن القول أن البرنامج التدخل المبكر المقترح استطاع أن يُحدث أثرا إيجابيا لدى أفراد عينة الدراسة بعد تعرضهم للجلسات الخاصة بالبرنامج، وكان له دور إيجابي في ظهور نتائج حسنة وخفف من صعوبات التعلم النمائية، كما أن توظيف استراتيجيات وفنيات المختلفة ساهمت بفعالية في التخفيف من تلك الصعوبات، إضافة إلى تنوع الأنشطة المقدمة للأطفال من أنشطة حركية، وأنشطة فنية، وأخرى قصصية ساهمت هي الأخرى في تغيير روتين الأطفال اليومي، كون هذه الأنشطة كما سلف الذكر محببة لدى الأطفال، وتعمل على تحقيق جوا من الإثارة والمرح لديهم.

وفي ضوء النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الحالية، ووفقا لما تم تناوله في إطارها سواء من الجانب النظري أو الميداني، تم اقتراح بعض التوصيات والتي تتمحور في:

– محاولة الكشف على الصعوبات النمائية وعلى رأسها صعوباة الانتباه واالادراك لدى الأطفال ذوي ذوي صعوبات التعلم من أجل التدخل المبكر للتكفل بهذه المشكلات.

– استغلال البرنامج العلاجية المقدمة من قبل الأخصائيين النفسانيين والتربويين في المدارس ودور الحضانة للتخفيف أو الحد من هذه الصعوبات.

– العمل على فتح ورشات تدريبية لأولياء أمور أطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية لتدريبهم على طرق التخفيف من هذه الصعوبات وفق ما ورد في برنامج التدخل المبكر المقترح.

– الاهتمام أكثر الأنشطة الحركية الفنية والقصصية لأنها تساعد في جلب انتباه واهتمام الأطفال كونهم في مرحلة متميزة يهتمون فيها باللعب أكثر من التعلم.

– تزويد المدارس الابتدائية ودور الحضانة ببرامج التدخل المبكر التي تقوم على الأسس العلمية والتربوية في تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، وتدريب المربين على كيفية توظيفها بغرض الاستفادة منها في تخفيف تلك الصعوبات.

– الاستفادة من برنامج التدخل المبكر المقترح في الدراسة الحالية كنموذج لتصميم برامج تدخل أخرى تساعد الأطفال ذوي اصعوبات التعلم في التغلب على تلك الصعوبات.

– الاهتمام ببرامج إعداد وتأهيل الأخصائيين والمربين التي تؤهلهم للتعامل الصحيح مع هذه الفئة من الأطفال.

– تشجيع الدراسات التي تبحث في مجال صعوبات التعلم .

ويمكن أن نقترح بعض الدراسات التي من شأنها أن تستكمل ما بدأته الدراسة الحالية في حل صعوبات التعلم النمائية التي يعاني منها الأطفال التربية التحضيرية، نوجزها في ما يلي:

– إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة مع أطفال آخرين في مختلف بلديات الولاية.

– إعداد دراسات تجريبية أخرى عن طريق استخدام برامج تدخل متنوعة من أجل التخفيف من صعوبات التعلم.

– إجراء دراسات تهتم بتنمية مهارات الإنتباه والذاكرة لدى أطفال التربية التحضيرية ذوي الصعوبات النمائية.

– إجراء دراسات مكملة لهذه الدراسة وتناول جوانب أخرى من صعوبات التعلم النمائية قصد دراستها مثل التفكير والإدراك أو اللغة.

– اجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة والبحث عن صعوبات التعلم النمائية عند الأطفال المتمدرسين وربطها مع صعوبات الأكاديمية التي قد يعانون منها .

– إعداد برامج إرشادية لمربي الأطفال ذوي صعوبات النمائية لتدريبهم على كيفية التعرف والتدخل المبكر قصد التخفيف من تلك الصعوبات.

– إعداد برامج إرشادية لأسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية لتدريبهم على كيفية التعرف على تلك الصعوبات وكيفية إجراء تدخل مبكر.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

1. ابراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف.(2010). المرجع في الصعوبات النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. ط1. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة

2. ابراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف.(2010). المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والاكاديمية. ط1 مكتبة الأنجلو المصرية.

3. ابن منظور (1988). لسان العرب المحيط. تقديم الشيخ عبد الله العلايلي . المجلد السادس. دار الجبل بيروت.

4. أبو الديار، مسعد نجاح (2012)، الذاكرة العامة وصعوبات التعلم، ط1، الكويت، مركز تقويم وتعليم الطفل.

5. أبو النصر، مدحت ،(2007)، التدخل المبكر للأطفال المعاقين عقليا، مركز دراسات وبحوث المعوقين. القاهرة

6. أبو شعيرة،خالد محمد و غابري،ثائر أحمد.(2015). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. ط1. دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. عمان

7. أبو فخر،غسان(2005). التربية الخاصة بالطفل.منشورات جامعة ديمشق

8. أبو معال، عبد الفتاح (2006). تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في الأسرة والروضة والمدرسة. ط1. دار الشرق. عمان.

9. أبو ميزر، جميل و عدس، محمد عبد الرحيم (2001)، المرشد في منهاج رياض الاطفال، دار مجدلاوي، عمان.

10. أبو نيان، ابراهيم بن سعد.(2015). صعوبات التعلم –طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية.الناشر الدولي للنشر والتوزيع– السعودية

11. أبيض، مليكة (1993). الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال. ط1.المؤسسة الجامعية للدراسات. بيروت.

12. الأحرش، يوسف أبو القاسم. الأبيدي، محمد شكر. (2009) . صعوبات التعلم.جامعة 7 أكتوبر ، مصر

13. أوبلقاسم، حاجة محمد(1994)، اثر الالتحاق بالروضة في تنمية الاستعداد الذهني لدى الطفل الجزائري ، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي ، جامعة قسنطينة.

14. بدوان، شبل(2003)، نظم رياض الأطفال في الدول العربية والأجنبية تحليل مقارن، ط 1 ، الدار المصرية اللبنانية، لقاهرة .

15. بروس، تينا (1992). أسس التعليم في الطفولة المبكرة، ترجمة محمد سلامة. ط1. دار الشرق. القاهرة.

16. البستاني، عبد الله (1992). معجم البستان ط1. مكتبة لبنان.

17. بغدادي،شرين عبد المعطي (2013). الموسيقى والمهارات اللغوية للطفل، المكتب الجامعي الحديث.مصر

18. بن عبود،تيسير (2005)، الكتاب الأبيض للتدخل المبكر،ط5، المركز الاسباني للوتوثيق حول الاعاقة

19. بوتة، نوال (2017). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الوعي المعلوماتي وأثره في تحسين مهارات التفكير الناقد في ضوء برنامج الكورت Cort لتعليم التفكير – دراسة ميدانيه على طلبة أقسام التخرج تخصص علم النفس بجامعة باتنة–. رسالة دكتوراه: جامعة باتنة.

20. بورصاص، فاطمة الزهراء (2009)، تقييم التربية التحضيرية الملحقة بالمدرسة الابتدائية في الجزائر، مذكرة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة.

21. بوشينة، سعيد (1988). نحو منهج رياضي لأطفال الروضة. رسالة ماجستير في علم النفس. معهد علم النفس. جامعة الجزائر.

22. بوشينة، سعيد (2006). الخصائص النمائية للطفل في مرحلة التربية التحضيرية (3–6) سنوات وتطبيقاتها التربوية. مديرية التعليم الأساسي. المجيرية الفرعية للتعليم المتخصص.الجزائر.

23. بيندر ، ويليام.(2011). صعوبات التعلم: الخصائص والتعرف واستراتيجيات التدريس. ترجمة عبد الرحمان سليمان، السيد التهامي،محمود الطنطاوي. ط1. عالم الكتب. القاهرة

24. تواتي، نسيمة (2015). إقتراح برنامج تدريبي للتدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة و دراسة فعاليته في الوقاية من صعوبات تعلم الأكاديمية. رسالة دكتوراه.

25. جاد، منى محمد (2007). مناهج رياض الأطفال. دار الميسرة للنشر والتوزيع.عمان.

26. جرار،عبد الرحمان محمود.(2008)،صعوبات التعلم قضايا حديثة،ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

27. جلاب، مصباح(2015). فعالية برنامج تعليمي معرفي لعلاج صعوبات الإنتباه والذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية(دراسة ميدانية بولايتي البويرة وعنابة). مجلة الدراسات الجامعية الأغواط. العدد 34

28. حسن محمد، أحلام (2010).صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج،مركز اسكندرية للكتب،مصر

29. حواس، هاجر و بشلاغم، يحيى (2021). دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية عند الأطفال.مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والانسانية. المجلد 5 العدد2 ، ص ص 49-70

30. الحيلة، محمد محمود (2007)، الألعاب من أجل التفكير والتعلم، ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان

31. الخطيب، جمال محمد و الحديدي،منى صبحى.(2009). مدخل إلى التربية الخاصة. ط1 . دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان

32. الخطيب، جمال والحديدي منى ،(2021) ، التدخل المبكر التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، ط 13 ، دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

33. خلف، أمل (2005). مدخل إلى رياض الأطفال. ط1.عالم الكتب. القاهرة.

34. خليل، سيد و أحمد، محمد .(2016). "فعالية برنامج تعليمي علاجي في تحسين مستوى الاستعداد للالتحاق بالمدرسة لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية. المجلد4 ، العدد 2 ، ص ص 169-200

35. الخوالدة، محمد محمود (2003)، المنهاج الإبداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة، دار المسيرة، عمان.

36.داود، عبد البارئ محمد (2003). فلسفة الطفل التربوية. الموسوعة التربوية للطفل. مكتبة الإشعاع الفنية. الإسكندرية.

37. الدردير،عبد المنعم أحمد.(2006). الاحصاء البارامتري واللابارمتري: في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. عالم الكتب.القاهرة

38.دليل، سميحة(2017). عرض برنامج (ف د ل د VDLD) لتنمية القدرات النمائية البصرية لذوي صعوبات التعلم والأطفال العادين. مجلة المرشد. المجلد 7 ، العدد 1، ص ص 56-60

39.رزيق، حفصة وسلطاني،أسماء و شريفي،حليمة .(2021). الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة من (5-6) سنوات دراسة ميدانية ببعض رياض الأطفال بولاية تيبازة، مجلة العلوم الانسانية والتربوية ، المجلد 7، العدد 04، ص ص 33-47

40.الرواس،أزهر عثمان. (2008)، دور طبيب تأهيل الأطفال في خدمات التدخل المبكر.الملتقى الثامن للجمعية الخليجية للإعاقة، 18-20 مارس 2008، الدوحة، قطر، ص ص 3-7.

41.الزريقات،ابراهيم عبد الله (2016)، التدخل المبكر النماذج والاجراءات، ط 6، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان

42.زعيمي، مراد (2002)، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، منشورات جامعة باجي مختار عنابة.

43.الزغبي، أحمد محمد (2001). علم النفس النمو(الطفولة والمراهقة الأسس النظرية، المشكلات وسبل معالجتها). دار الزهراء. عمان.

44.الزيات، فتحي مصطفى (2007). قضايا معاصرة في صعوبات التعلم.ط1 . دار النشر للجامعات. القاهرة

45.الزيات، فتحي مصطفى. (1998). صعوبات التعلم الأسس النضرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة

46.الزيات، فتحي مصطفى. (2007). صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة

47. الزيوت، آيات أحمد(2019). تشخيص صعوبات التعلم النمائية المعرفية لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات في الأردن.رسالة ماجستير منشورة. جامعة الإسراء الأردن

48. سلطان، طارق حسين الصديق.(2017)، التربية الخاصة للأطفال المعاقين بمراكز التدخل المبكر. دار العلم والايمان للنشر والتوزيع. مصر.

49. سوسن، شاكر محمود (2010). التوحد(أسبابه- خصائصه- تشخيصه-علاجه). ديبينو للطباعة والنشر والتوزيع: الأردن.

50. الشريف،عبد الفتاح عبد المجيد ،(2011)، التربية الخاصة وبرامجها العلاجية،ط1، مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة

51. شقير، زينب محمود(2001) ، الاكتشاف المبكر والتشخيص التكاملي لغير العاديين، ط1 ، مكتبة النهضة المصرية، عمان

52. صالح، عايدة شعبان والبنا، أنور حمودة (2008). فاعلية برنامج إرشادي لخفض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمحافظة غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، 10(1).

53. الطيطي ،محمد و خصاونة عون و عريفج، منير و آخرون (2002)، مدخل الى التربية، ط 1 ، دار المسيرة ، عمان .

54. عادل، عبد الله محمد (2006). بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم.ط1. دار الرشاد. القاهرة

55. العايب، وهيبة (2005). التربية التحضيرية في المدرسة القرآنية وتأثيرها على مهارتي القراءة والكتابة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر.

56. عبد السلام،محمد صحبي.(2009). صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال.ط1. مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع. القاهرة-

57. عبد الصادق، فاتن صلاح (2002). القدرات العقلية المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة. دار الفكر.

58. عبده، داود وعبده، سلوى حلو (1991). في لغة الطفل (الجزء الثاني الجملة). ط1. دار الكرمل. عمان.

59. العبري ، الغالية زاهر و حمود، محمد عبد الحميد الشيخ (2017) ، فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات التعلم في محافظة مسقط بسلطنة عمان، مجلة جامعة الشارقة لعلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 16، العدد 1 (2019) . ص ص 354- 381

60. العجمي، نادية علي (2011)، التدخل المبكر وبرامج البورتيج،ط1، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان

61. العدل، عادل محمد.(2013). صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة.ط1. دار الكتاب الحديث.القاهرة

62. العريشي، جبريل بن حسن و بنت راشد،وفاء و علي،عيد عبد الواحد (2013). صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية.ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان

63. العزازي، هند عاصم.(2014). صعوبات التعلم و الخوف من المدرسة.ط 1 .المكتب العربي للمعارف. مصر.

64. العزة، عاطف اسماعيل يوسف (2011). فعالية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة. رسالة ماجستير في التربية الخاصة.كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان

65. العزة،سعيد حسني (2002)، المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة. ط1. دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.عمان

66. عشوي، مصطفى (1994)، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994.

67. علي، محمد النوبي محمد (2011). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. ط 1. دار الصفاء للنشر والتوزيع

68. العناني، حنان عبد الحميد (1999)، تخطيط برامج الطفل و تطويرها ، ط1 ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، .عمان.

69. العناني، حنان عبد الحميد (2001). برامج تربية الطفل. دار الصفاء للنشر والتوزيع. عمان.

70. العناني، حنان عبد الحميد (2001). سيكولوجية النمو والطفل ما قبل المدرسة. ط1. دار الصفاء. عمان.

71. عناية، غازي (2014): البحث العلمي منهجية إعداد البحوث والرسائل الجامعية. دار المناهج للنشر والتوزيع: الأردن.

72. عواد، أحمد(2009). صعوبات التعلم .عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

73. عوض الله سالم،محمود و محمد الشحات،مجدي و حسن عاشور،أحمد.(2006). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج. ط2.دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان

74. عون، علي وشعلال، نصر الدين (2010). الكفايات الشخصية والأدائية لدى معلمات التربية التحضيرية. ملتقى وطني حول الكفايات. جامعة ورقلة: الجزائر.

75. عويس ، عفاف أحمد (2003). النمو النفسي للطفل. ط1. داؤ الفطر. عمان.

76. عيسى،إيفال(2004)، مدخل إلى التعليم في الطفولة المبكرة، ترجمة أحمد حسنين الشافعي، ط1، دار الكتاب الجامعي، غزة.

77. غنايم، عادل صالح.(2016). البرامج العلاجية لصعوبات التعلم. ط1 .دار الميسرة للنشر والتوزيع. عمان.

78. فكري ، الريان حسن (1998).التدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، وتقديم لنتائجه وتطبيقاته. دار الإعلام للكتب.القاهرة.

79. فوزية ذياب (د.س). سلسلة دراسات في الطفولة(1) ،تصميم البرنامج التربوي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، دار الفكر الجامعي، دون بلد.

80. القريطي ، عبد المطلب أمين (1997)، سيكولوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة وترتيبهم،ط 1، دار الفكر العربي .القاهرة

81. القمش، مصطفى نوري والجوادلة، فؤاد عيد (2014)، التدخل المبكر الأطفال المعرضون لخطر، دار الثقافة للنشر والتوزيع. الأردن

82. قناوي، هدى محمد وآخرون.(2014). مدخل إلى رياض الأطفال .ط5. مكتبة الرشد للنشر.المملكة العربية السعودية– الرياض

83. كايد، زين صالح (2012)، فاعلية الصور الأردنية من قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة .مجلة الطفولة والتربية، العدد 12 . ص ص. 111–150

84. كريمان، بدير(1995)، الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة، عالم الكتب، ط 1، القاهرة.

85. اللالا، زياد كامل وآخرون.(2013)،أساسيات التربية الخاصة، ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.القاهرة

86. لالوش، صليحة وعييب، غنية(2021) . التدخل المبكر لأطفال الاحتياجات الخاصة، مجلة سوسيولوجيا، المجلد5 العدد 2 ،ص ص 134–149

87. لطيف متولي، فكري (2015)، مشكلات التعلم النمائية والأكاديمية.ط1، مكتبة الرشد.القاهرة

88. المبروك، عثمان أحمد ومردان، نجم الدين (1997). تربية رياض الأطفال المعاصرة وتطويرها في الجماهيرية الليبية. منشورات جامعة السابع من أفريل. ليبيا.

89. مبيصن، سلوى (2003). تعليم القراءة والكتابة للأطفال. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان.

90. محمد توفيق عبد الهادي،سهير و حلمي عبد الحميد طلبة، سهير(2012)، فعالية برنامج للتدخل المبكر في تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية في مدينة الطائف، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.العدد 28،الجزء2 ،ص ص 12– 56

91. محمد حسين الحربي،آلاء (2012). أثر برنامج تدريبي في علاج بعض مظاهر صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال مرحلة الروضة. رسالة ماجستير في التربية الخاصة.كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان

92.محمد، شارف (2003). التعليم التحضيري في المدارس الابتدائية. الامل للطباعة و النشر.

93.محمدي، فوزية (2019). برامج الكشف المبكر لصعوبات التعلم لدى تلاميذ ما قبل المدرسة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.مجلة منارات للدراسات الإجتماعية.المجلد01. العدد02. ص ص 279-295

94.مرسي، سعد و كوجك، كوثر حسين (1991)، تربية الطفل قبل المدرسة ،عالم الكتب، القاهرة.

95.المشرفي، انشراح ابراهيم (2009)، التدخل المبكر لإعاقات الطفولة ، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع . الاسكندرية.مصر

96.مصلح، عدنان عارف (1990). التربية في رياض الأطفال. ط1. عمان.

97.ملحم، سامي محمد (2004). علم نفس النمو (دورة حياة الإنسان). ط1. دار الفكر. الأردن.

98.المياح،سلطان عبد الله (2010). صعوبات التعلم التعريف، التدريس، الأساليب، ط1، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض

99.الناطور، ميادة (2009). صعوبات التعلم (فى :الخطيب وأخرون، مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة) .ط ٢، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع

100. النجار، عبير عبد الحليم عبد الباري.(2017). صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الأطفال. ط1 .مكتبة المتنبي .ص 14-15

101. نواف متعب الظفيري (2015).الاستعداد المدرسي بوصفه مؤشر تنبؤ لصعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية.المجلد 10 ا، العدد2، ص ص211-222

102. الهويدي، زيد (2012)، الألعاب التربوية استراتيجية لتنمية التفكير .ط3، دار الكتاب الجامعي.الإمارات

103. يونس عبد الحليم، زينب (2018)، أثر برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى أطفال ما قبل المدرسة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد 90 الجزء 2

المواقع الالكترونية :

1. شرابي، محمد رجب محمد (2018). فاعلية برنامج تدريبي للعلاج باللعب لخفض سلوك إيذاء الذات للأطفال الذاتويين. رسالة ماجستير. جامعة عين شمس: مصر .تم الاسترجاع: 15 ماي 2019 من http://srv4.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=PublicDrawThesis&BibID=12573749

2. عثمان، أحمد عبد الرحمن وعيسى، جابر محمد عبد الله. (2014). فعالية التدريب القائم على حل المشكلات في تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة، المجلد1 العدد 6، ص ص 1-59 . https://doi.org/10.12816/0020744

تاريخ التصفح 15- فيفيري 2023 على الساعة 13:08

المنشورات الوزارية:

1. اللجنة الوطنية لبناء المناهج. (2004). الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية. الجزائر مديرية التعليم الأساسي.

2. اللجنة الوطنية لبناء المناهج. (2004). منهاج التربية التحضيرية. الجزائر. مديرية التعليم الأساسي.

3. اللجنة الوطنية للمناهج (2004)، الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية للأطفال في سن (5 – 6 سنوات)،الجزائر

4. اللجنة الوطنية للمناهج(2002)، منهاج التربية التحضيرية. الجزائر.

5. مديرية التعليم الأساسي .(2004) الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية .وزارة التربية الوطنية :الجزائر.

6. وزارة التربية الوطنية (1995)، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الجزائر

المراجع الأجنبية:

1. Daniel P. Hallahan, Paige C. Pullen, James M. Kauffman, and Jeanmarie Badar .2020) Oxford Review of Education · February 2020 Exceptional Learners. 14th Edition

2. Journal Officiel de la republiée algérienne, n33, le 23 Avril 1976 ; p428

3. Lerner, J. (1993). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies (Sixth Ed.). U.S.A.: Houghton Mifflin Co

4. Lerner, S. (2003). Learning disabilties: Theories, diaggnosis and deaching strategies. Boston: New York, Hougton

5. Levine, D., M. & Reed, M. (1999). Developmental Variatio and Learning Disorders. (Sec. Ed.). Cambridge, MA. Educators Publishing Service, Inc.

Miffin Company.

6. National Center for Learning Disabilities (2003). Normal & Atypical Development: Every Child is Learning: A Training Program for Parents and Teachers

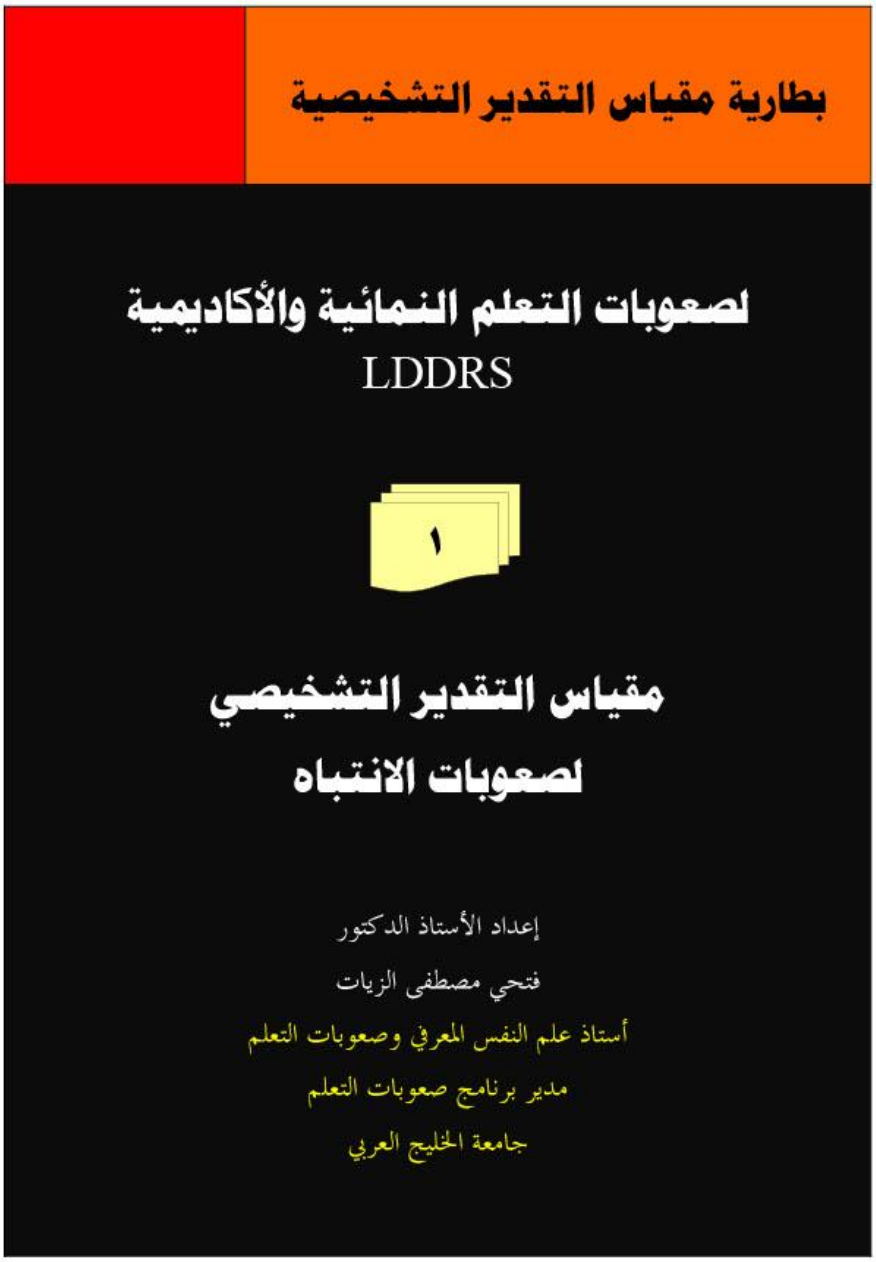
7. National Institute for Literacy (2000). Early warning signs of learning disabilities. [Available at: www.ldonline.org/ld_indepth/general_info/ccld_early_warning.html]

8. Norling,M & Lillvist,A (2016).Literacy-related play activities and preschool staff's strategies to support childrens concept development .World journal of Education, 6 (5), 2016.doi:10.5430/wje.v6n5 p49

9. Seldin, N. (1998). Characteristics of Y Learning Disabled Students. The lab school of Washington. [Available at: http://www.ldonline.org/ccldinfo/index.html.

الملاحق

ملحق رقم (01): بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية



بطارية مقاييس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم (صعوبات الانتباه)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـ ديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصـ ـائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـ ـتجابة علـ ـى هـ ـذه المقـ ـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

  دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـ ـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـ ـن خمسـ ـة عشـ ـر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(١) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **باضطراب أو صعوبات الانتباه:** ضعف أو قصور في القدرة على تركيز الانتباه، والاحتفاظ به، والوعي الشعوري بموضوع الانتباه، وقد يكون مصحوباً بفرط الحركة والنشاط، و/أو اندفاعية.

صعوبات الانتباه من أكثر الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد كافة المدخلات التدريسية على العرض النظري للمعلومات، ومن ثم تؤثر كفاءة عمليات الانتباه تأثيراً جوهرياً على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يُظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) في خانة التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يصعب عليه الاستمرار في أي عمل حتى يتمه.					
٢	يبدو شارداً أو مشتتاً أو غير منتبه لما يسمع أو يقرأ أو يرى.					
٣	يسهل تشتيته، "يتشتت انتباهه بسهولة لأي مثيرات".					
٤	يجد صعوبة في أن يظل محتفظاً بانتباهه في المهام التي تتطلب تركيز الانتباه.					
٥	يجد صعوبة في التوقف عن أنشطة اللعب.					
٦	يجد صعوبة في أن يظل هادئاً خلال الحصة أو الدرس أو الجلوس بصفة عامة.					
٧	يبدو متململاً أو عصبياً خلال الأداء على المهام أو الأنشطة الأكاديمية.					
٨	يجد صعوبة في الاستغراق أو الانشغال بالعمل أو اللعب في هدوء.					
٩	يتحدث كثيراً، وبصورة مفرطة، وبلا ضوابط أو هدف.					
١٠	يتحول من نشاط إلى آخر قبل اكتمال النشاط الذي يبدأه.					
١١	يجد صعوبة في متابعة الدروس أو التوجيهات التي تصدر عن المعلمين.					
١٢	يتشتت انتباهه لأي مثيرات خارج مواقف التعلم.					
١٣	يبدو مشوشاً تتداخل لديه المثيرات وتختلط عليه المعلومات.					
١٤	يقاطع أو يتطفل أو يقتحم الآخرين دون مبرر أو استئذان.					
١٥	يجيب على الأسئلة باندفاع، وبلا تفكير، وقبل اكتمال سماعها.					
١٦	يجد صعوبة في انتظار دوره في الألعاب أو المواقف.					
١٧	يقحم نفسه بدنياً في أنشطة خطرة دون اعتبار لنتائجها.					
١٨	يجيب مندفعاً دون التأكد من معرفته الصحيحة للإجابات.					
١٩	يفقد أو ينسى أدواته اللازمة لأداء الأنشطة المدرسية أو المنزلية أو الرياضية.					
٢٠	يبدو مهملاً أو غير مهتم أو مكترث بما يكلف أو تكلف به من أنشطة أو مهام.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر–أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١–أقل من ٤٠									خفيفة
٤١–أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية

□ (أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم.

هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).

□ (ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي:

هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١–أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١–٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□ (ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم.

هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١– فأكثر).

بطارية مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

LDDRS

مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات الإدراك الاستماعي

إعداد الأستاذ الدكتور

فتحي مصطفى الزيات

أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم

مدير برنامج صعوبات التعلم

جامعة الخليج العربي

١

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم (صعوبات الإدراك الاستماعي)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاستجابة على هذه المقاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

  دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- **هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.**

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس من خمسة عشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

٢

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم (صعوبات الإدراك الاستماعي)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـ ديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخ صائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاس تجابة عل ى ه ذه المق اييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

  دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الاب ن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- **هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.**

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس م ن خم سة ع شر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

٢

(٢) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات الإدراك الاستماع**: ضعف القدرة على إدراك وتفسير المعلومات الشفهية المسموعة وفهمها. إن صعوبات الإدراك الاس تماعي من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد التدريس على العرض الشفوي الاستماعي للمعلوم ات، ول لذا ت ؤثر كف اءة الإدراك الاستماعي على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يُظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) في خانة التقدير ال ذي ت راه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبات في الفهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم شفهياً.					
٢	يجد صعوبة في فهم المناقشات أو الأسئلة التي توجه إليه.					
٣	يجد صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة نطقاً والمختلفة معنى.					
٤	يجد صعوبة في متابعة التعليمات أو الشرح الشفوي للمعلم.					
٥	يجد صعوبة في تمييز أصوات الحروف أو المقاطع المنطوقة.					
٦	يجد صعوبة في تهجي أصوات الحروف والمقاطع.					
٧	يجد صعوبة في فهم وإتباع التعليمات الشفهية واسترجاعها.					
٨	يجد صعوبة في إدراك الزمن: لحظة، بعد قليل، بعد ساعة.					
٩	يحتاج إلى تكرار الشرح الشفهي للمعلومات عدة مرات.					
١٠	يجد صعوبة في استيعاب معنى المعلومات شفهياً دون تكرار.					
١١	يفقد انتباهه للمدرس أو الدرس لأي مثيرات خارج الفصل.					
١٢	يجد صعوبة في تتبع المثيرات والمعلومات السمعية.					
١٣	يجد صعوبة في فهم معنى ومتابعة دلالات الأصوات والإشارات.					
١٤	يجد صعوبة في متابعة شرح المعلم عند المعدل العادي للشرح.					
١٥	يجد صعوبة في فهم الشرح باستخدام التعبيرات العادية.					
١٦	يجد صعوبة في إكمال مقاطع الكلمات الناقصة المسموعة.					
١٧	يجد صعوبة في إدراك تركيب الكلمات أو الحروف المسموعة.					
١٨	يصعب عليه إدراك معنى الكلمات المسموعة ناقصة حرف أو أكثر.					
١٩	يجد صعوبة في فهم معاني المقاطع المسموعة أو المنطوقة.					
٢٠	يجد صعوبة في الفهم الاستماعي للمفاهيم المجردة.					

٣

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر–أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١–أقل من ٤٠									خفيفة
٤١–أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١–أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١–٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١– فأكثر).

بطارية مقياس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية
LDDRS

مقياس التقدير التشخيصي
لصعوبات الإدراك البصري

إعداد الأستاذ الدكتور

فتحي مصطفى الزيات

أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم

مدير برنامج صعوبات التعلم

جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم (صعوبات الإدراك البصري)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاستجابة على هذه المقاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس من خمسة عشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

(٣) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات الإدراك البصري**: قصور في القدرة على إدراك وتفسير معاني المعلومات البصرية وفهمها.

اضطرابات أو صعوبات الإدراك البصري من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد التدريس على العرض المرئي للمعلومات، ومن ثم تؤثر كفاءة الإدراك البصري على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يُظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) في خانة التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة في تمييز الرسوم والخرائط، أو الأشكال الهندسية.					
٢	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف، والكلمات، والأعداد.					
٣	يجد صعوبة في التمييز بين الأشياء من حيث اللون والحجم.					
٤	يجد صعوبة في التميز بين مكونات وتفاصيل الأشكال المرئية.					
٥	يجد صعوبة في تمييز "الشكل" عن الخلفية المحيطة به "الأرضية".					
٦	يجد صعوبة في إدراك الأشكال والرسوم البيانية بصرياً.					
٧	يصعب عليه تجميع أجزاء الأشكال لتكوين الشكل أو الصورة.					
٨	يجد صعوبة في معرفة الشكل عندما ينقص منه جزء أو أكثر.					
٩	يجد صعوبة في إكمال الفراغات بالكلمات أو الحروف أو الأعداد.					
١٠	يتوه أو يضيع أو يأخذ وقتاً في معرفة الأماكن المألوفة.					
١١	يجد صعوبة في التعرف على أشكال الحروف الهجائية أو الأعداد.					
١٢	يجد صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية مثل المربع والمستطيل.					
١٣	يخطئ في كتابة بعض الرموز أو الكلمات مثل " ٦، ٢ " ، (عمل- علم).					
١٤	يجد صعوبة في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية والجداول.					
١٥	يجد صعوبة في إدراك الجزء بدون الكل أو الكل من أجزائه.					
١٦	يجد صعوبة في الأجهزة والأدوات المعملية كالساعة، والترمومتر.					
١٧	يجد صعوبة في تذكر المعلومات المتتابعة مثل " ترتيب الحروف الأبجدية، شهور السنة، أيام الأسبوع".					
١٨	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل في النصوص.					
١٩	يقرأ ببطء شديد أو يقرأ كلمة-كلمة، وبشكل متقطع.					
٢٠	يجد صعوبة في إدراك مدلول الحروف والكلمات عند القراءة الجهرية.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني								
درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات									
	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)									
الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

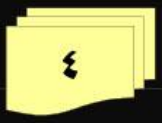
القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)			
□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات
□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).		

بطارية مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

LDDRS



مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات الإدراك الحركي

إعداد الأستاذ الدكتور

فتحي مصطفى الزيات

أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم

مدير برنامج صعوبات التعلم

جامعة الخليج العربي

١

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم (صعوبات الإدراك الحركي)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاستجابة على هذه المقاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

  دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- **هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.**

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس من خمسة عشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

٢

(٢) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الحركي

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات الإدراك الحركي**: ضعف أو قصور في القدرة على الاستجابة الحركية للتعليمات المسموعة والمرئية بسرعة ودقة. صعوبات الإدراك الحركي يمكن أن تسبب إزعاجاً نظراً لأن المعلمين يعرضون قدراً كبيراً من المعلومات التي تتطلب الإدراك الحركي والاستجابات الحركية، التي تلعب دوراً جوهرياً في التعلم الإدراكي المهاري والحركي.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يُظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) في خانة التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة في القيام بالأنشطة التي تتطلب التآزر بين أعضاء الجسم.					
٢	يجد صعوبة في التمييز بين اليمين واليسار، والشرق والغرب.					
٣	يجد صعوبة في مسك الأدوات، والكتابة على السطر.					
٤	تصدر عنه حركات عصبية تشخيصية عند الكتابة.					
٥	يجد صعوبة في إحداث تآزر بصري حركي إدراكي.					
٦	يجد صعوبة في التحدث والتعبير الحركي الشفهي.					
٧	يفقد أماكن الكتابة والقراءة والعمليات الحسابية ورسم الأشكال.					
٨	يجد صعوبة في ممارسة أنشطة الركل والمسك والرسم.					
٩	يجد صعوبة في إدراك النشاط الحركي: اليمين واليسار، الدوران للخلف، ثني الجذع .. الخ.					
١٠	يجد صعوبة في ممارسة أنشطة الجري، والوثب، والركل، واستقبال الكرة.					
١١	يجد صعوبة في استخدام الأصابع في التآزر الحركي والأعمال الدقيقة.					
١٢	يجد صعوبة في ممارسة الحركات الدقيقة مثل استخدام المقص.					
١٣	يصعب عليه ممارسة أي عمل يدوي أو يدين بدقة وسرعة.					
١٤	يجد صعوبة في أداء مهارات مثل ارتداء الملابس، أو ركوب الدراجة.					
١٥	يجد صعوبة في مهارات الرسم والتلوين والأنشطة الرياضية.					
١٦	يجد صعوبة في أداء المهارات الدقيقة مثل استخدام الأدوات الهندسية.					
١٧	يجد صعوبة في نطق الأعداد المركبة الأرقام، وتسمية الأشكال.					
١٨	يمارس الأنشطة غير الهادفة، ويجد صعوبة في التوقف عنها.					
١٩	يجد صعوبة في حمل الأشياء أو ركوب الدرجات أو اللعب الحركي..					
٢٠	يجد صعوبة في التحكم الحركي مثل ربط الحذاء واستخدام الأدوات.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر–أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١–أقل من ٤٠									خفيفة
٤١–أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية

□ (أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم.

هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).

□ (ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي:

هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١–أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١–٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□ (ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم.

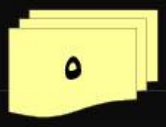
هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١– فأكثر).

٤

بطارية مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

LDDRS



مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات الذاكرة

إعداد الأستاذ الدكتور

فتحي مصطفى الزيات

أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم

مدير برنامج صعوبات التعلم

جامعة الخليج العربي

١

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية
لصعوبات التعلم (صعوبات الذاكرة)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لـ ديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخ صائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاسـ تجابة عل ى هـ ـذه المقـ ـاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

  دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).
- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابـ ـن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- **هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.**

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس مـ ـن خمـ ـسة عـ ـشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

٢

(٥) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات الذاكرة**: ضعف أو قصور في القدرة على حفظ المعلومات والمعارف والتواريخ والأحداث والاحتفاظ بها وتذكرها أو استرجاعها.

اضطرابات أو صعوبات الذاكرة من أكثر الصعوبات النمائية التي تثير الكثير من الإزعاج نظراً لاعتماد التعلم على حفظ وتذكر واسترجاع المعلومات، حيث كفاءة الذاكرة على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يُظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) في خانة التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة ملموسة في حفظ وتذكر أشكال الحروف والكلمات.					
٢	يعاني من تشتت واضطراب في تذكر المعلومات اللفظية.					
٣	سعة الاستيعاب أو الاحتفاظ لديه ضئيلة.					
٤	يجد صعوبة في تذكر ما يسمع أو يقرأ.					
٥	يجد صعوبة في تذكر ما يشاهده أو يسمعه خلال فترات وجيزة.					
٦	يجد صعوبة في حفظ المعلومات والأشكال واسترجاعها.					
٧	يجد صعوبات في التحصيل الأكاديمي لمعظم المجالات الدراسية.					
٨	يجد صعوبة في تذكر أو استرجاع ما يسمع أو يقرأ.					
٩	يجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها ذهنياً.					
١٠	يجد صعوبة في استرجاع أو تذكر الرسوم والجداول والأماكن.					
١١	يجد صعوبة في استرجاع الأرقام والأعداد والمعلومات والقواعد.					
١٢	يصعب عليه حفظ التعليمات التي يشاهدها أو يسمعها لمدة وجيزة.					
١٣	يجد صعوبة في تذكر ما يطلب منه من واجبات مدرسية.					
١٤	يجد صعوبات في تذكر الأحداث أو المواقف الحياتية واليومية.					
١٥	يجد صعوبة في حفظ تتابع أو ترتيب المعلومات أو المهارات.					
١٦	يفشل في تذكر الآليات والاستراتيجيات المناسبة للموقف المشكل.					
١٧	يجد صعوبات في تذكر النصوص أو القصائد الأكاديمية أو الدراسية.					
١٨	يجد صعوبة في تذكر ترتيب الشهور أو تذكر جدول الضرب.					
١٩	يفشل في حفظ حقائق أو قوانين أو قواعد الرياضيات وعلاقاتها.					
٢٠	يفشل في الاحتفاظ بما سبق تعلمه وإعادة استخدامه أو توظيفه.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١- فأكثر).

ملحق رقم (02): يوضح قائمة بأسماء السادة المحكمين الذين حكموا برنامج التدخل المبكر

الرقم	اسم ولقب الأستاذ المحكم	التخصص	الجامعة
01	أ.د/ عتيق منى	علم النفس التربوي	جامعة باجي مختار –عنابة–
02	د/ فكري لطيف متولي	التربية الخاصة	جامعة علوم المستقبل
03	د/ ياسر محفوظ حامد	علم النفس التربوي	جامعة الموصل
04	د/ أحميدة حسينة	علوم التربية	جامعة امحمد لمين دباغين سطيف –2
05	د/ رشيد رزقي	علم النفس العيادي	جامعة الحاج لخضر –باتنة 1–
06	د/ شوشان عمار	علوم التربية	جامعة الحاج لخضر –باتنة 1–